

Catarina Alexandra Pires Faria

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Catarina Alexandra Pires Faria

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Na inexequibilidade de escrever tudo o que guardo no coração, deixo o meu sincero agradecimento a todos os que, de algum modo, contribuíram para que este sonho se tornasse real. Sonhar é um modo de vida, repleto de emoções, aprendizagens, desafios, metas, obstáculos e barreiras que temos de ultrapassar para alcançar o que aspiramos.

Em primeiro lugar, agradeço a todas as crianças, com as quais tive o privilégio de aprender ao longo da vida, destacando as que conheci este ano e que transformaram os meus dias num autêntico arco-íris de emoções.

Aos meus pais, que são os meus pilares, e que sempre me ensinaram que na vida tudo se alcança com resiliência, trabalho e dedicação, agradeço pelo amor, carinho, compreensão e apoio incondicional que demonstraram no decorrer deste percurso. Obrigada por serem os meus ídolos, os meus heróis e as pessoas mais importantes da minha vida.

Ao meu irmão pela enorme paciência, pelos conselhos, por me fazer sorrir em todos os momentos de angústia, por me acompanhar em todas as conquistas e derrotas e, acima de tudo por acreditar em mim. Agradeço, ainda, por me mostrar a forma mais pura do amor.

A toda a minha família, por serem um porto seguro nos momentos mais difíceis, em particular aos meus primos Cláudia, Diogo e Miguel, pela cumplicidade, companheirismo e apoio. Um obrigado especial, também, aos meus padrinhos, por me acarinharem como uma filha e por terem sempre as portas abertas para me acolher.

A todos os meus amigos, que me acompanharam ao longo destes anos, sendo parte da minha família, obrigada pelas conversas, pelos desabafos, pelos abraços, pela compreensão, pelos conselhos e pela ajuda. Em particular agradeço à Catarina por me ensinar que os amigos verdadeiros têm, em si

mesmos, tanta magia que conseguem estar presentes mesmo que estejam do outro lado do mundo. Que sempre prevaleça a nossa amizade.

À Ana Francisca, à Bruna, à Cristiana e à Susana, por tornarem, desde o primeiro dia, o meu percurso académico mais alegre e colorido, porque elas têm o dom de iluminar e colorir a vida das pessoas que as rodeiam. Agradeço por me fazerem acreditar que realmente existem, no mundo, pessoas com um coração gigante. Guardarei a nossa amizade para o resto da vida.

À Cristiana, o meu par pedagógico e, principalmente, uma grande amiga, agradeço pelo apoio, paciência, partilha, cumplicidade, colaboração e pelas horas intermináveis de trabalho, presencial e ao telemóvel. Obrigada por seres um pilar, ao longo desta caminhada, e por me ajudares a equilibrar o turbilhão de emoções que vivenciamos. Seguimos juntas, porque unidas somos mais fortes.

Às supervisoras institucionais, Professora Margarida Marta e Professora Paula Flores, um especial agradecimento, pela disponibilidade, dedicação, amabilidade e paciência, aliadas à exigência, na orientação deste percurso. Agradeço também, a partilha de saberes e de valores éticos e deontológicos que contribuíram para a formação da minha identidade profissional.

À educadora e professora cooperantes, por me receberem de braços abertos, por me ensinarem que é imprescindível colocarmo-nos no lugar do outro e por partilharem o seu conhecimento e experiência.

A todos os educadores e professores que estiveram presentes ao longo do meu percurso, desde a educação pré-escolar, e em particular, à Professora Manuela, por despertar em mim o gosto por esta profissão, e por me ter ensinado a tratar os livros como amigos. Guardo e guardarei sempre o livro que me deu, com muito carinho.

Agradeço também ao professor Leandro Ferreira, pela partilha genuína dos seus conhecimentos, disponibilidade e dedicação ao projeto.

Por fim, mas com igual importância, agradeço a todos os profissionais da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, que estiveram presentes no meu processo de formação, pela partilha de saberes e de experiências que se revelaram cruciais no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial, ao Professor Rui Bessa, por ter marcado o meu percurso e crescimento académico, através de ensinamentos, de palavras de incentivo e de gestos de carinho.

RESUMO

O presente relatório de estágio, concebido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, tem como objetivo primordial explicar o processo formativo da mestranda, por intermédio de uma reflexão crítica e fundamentada acerca da construção da sua identidade profissional, decursivo do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste percurso de formação inicial, a praxis firmou-se em referenciais teóricos e legais, bem como, nas especificidades dos contextos de estágio e das crianças, com o intuito de promover o seu desenvolvimento pleno e significativo, tal como se tenciona retratar neste relatório.

A visão socioconstrutivista da aprendizagem que é relevada colocou a criança no epicentro da ação e atribuiu-lhe um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, por meio da valorização dos seus conhecimentos prévios, interesses, necessidades e motivações que permitiram o desenvolvimento de uma prática pedagógica íntegra e integradora.

Nesta continuidade, também a metodologia de investigação-ação, num processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, promoveu a criação de práticas educativas cada vez mais fundamentadas, criativas e inovadoras que transformaram a realidade da educação.

Com efeito, torna-se, ainda, relevante destacar a importância de uma atitude reflexiva e indagadora, aliada a um processo colaborativo que envolveu diferentes agentes do processo educativo, incluindo a diáde de formação, na construção de saberes, competências e capacidades inerentes à profissionalidade docente que potenciam a identidade profissional e pessoal da mestranda.

Palavras-chave: Professor reflexivo; Socioconstrutivismo; Investigação-Ação; Colaboração; Identidade profissional docente.

ABSTRACT

This internship report, developed within the scope of the Supervised Educational Practice course, aims primarily to explain the master student's formative process, through a critical and grounded reflection on the construction of her professional identity, resulting from the internship in the context of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

Throughout this initial formation path, praxis has been based on theoretical and legal references, as well as on the specificities of the internship and children's contexts, in order to promote their full and meaningful development, as intended to reflect in this report.

The social constructivism view of learning that stands out, has placed children at the epicentre of action and assigned them an active role in building their own knowledge, through the evaluation of their previous knowledge, interests, needs and motivations that allowed the development of an integral and integrative pedagogical practice.

Also, the action research methodology, in a cyclical process of observation, planning, action and evaluation, promoted the creation of increasingly grounded, creative and innovative educational practices that transformed the reality of education.

Therefore, it is also relevant to highlight the importance of a reflective and inquiring attitude, allied to a collaborative process that involved different agents of the educational process, including the formation dyad, in building knowledge, skills and abilities inherent to the teaching profession that enhances the master student's professional and personal identity.

Keywords: Reflective Teacher; Social Constructivism; Action Research; Collaboration; Teacher's Professional Identity.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. Enquadramento Teórico sobre a Educação: Paradigmas e Práticas	3
1.2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	11
1.3. Perfil e Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
Capítulo II - Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	28
2.1. Caracterização do contexto e da Instituição Cooperante	28
2.1.1 Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar	32
2.1.2 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
2.2. Metodologia de Investigação	43
Capítulo III - Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	48
3.1 Percurso Pedagógico na Educação Pré-Escolar	48
3.2 Percurso Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	
Normativos Legais e Outros Documentos	
Obras de Literatura para a Infância	

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
AE – Agrupamento de Escolas
CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEI – Currículo Específico Individual
CM – Câmara Municipal
CRTIC – Centro de Recursos TIC
DL – Decreto-Lei
EE – Encarregados de Educação
EI – Educação de Infância
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
IPP – Instituto Politécnico do Porto
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAPY - Comprehensive School Mathematics Program
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Prática Educativa Supervisionada
PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce
PMC – Programa e Metas Curriculares
PT – Plano de Turma
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

- Apêndice A – Exemplos de algumas atividades desenvolvidas
- Apêndice B – Planificação Semanal: 29 de outubro a 02 de novembro de 2018
- Apêndice C – Atividade de dramatização do dia de Halloween
- Apêndice D – Ideias para a criação da loja
- Apêndice E – Planos de ação para a construção da loja
- Apêndice F – Construção e decoração da loja
- Apêndice G – *Block chart* sobre o nome da loja
- Apêndice H – Exploração de moedas e notas
- Apêndice I – Criação dos cartões de preços da loja
- Apêndice J – Planificação Semanal: 26 a 30 de novembro de 2018
- Apêndice K – Inauguração da loja
- Apêndice L – Lista realizada pela mãe da L. com os seus alimentos favoritos
- Apêndice M – Semana brasileira
- Apêndice N – Atividades Luz/Escuridão
- Apêndice O – Jogos pintados no espaço exterior

APÊNDICES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

- Apêndice 1 – Fotografia enviada para o Brasil pela turma
- Apêndice 2 – Fotografia enviadas para Portugal pela turma brasileira
- Apêndice 3 – Cartas trocadas pelos alunos
- Apêndice 4 – Marcadores de livros enviados para o Brasil
- Apêndice 5 – Videochamadas
- Apêndice 6 – Vídeos trocados entre os alunos dos dois países
- Apêndice 7 – Confeção de doces típicos brasileiros

- Apêndice 8 – Questionários respondidos pelos alunos
- Apêndice 9 – Projetos realizados pelos alunos
- Apêndice 10 – Divulgação dos projetos
- Apêndice 11 – Blog da turma
- Apêndice 12 – Planificação de três dias: 20 a 22 de maio de 2019
- Apêndice 13 – Dramatização da história “Achimpa” no flanelógrafo
- Apêndice 14 – Ilustração do livro “Achimpa” no espaço exterior
- Apêndice 15 – Jogo motor: Jogando e recordando
- Apêndice 16 – Procedimento experimental: a eletricidade
- Apêndice 17 – Atividades realizadas com o M.
- Apêndice 18 – Jogo pintado no espaço exterior

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Guião de Pré-observação

Anexo B – Modelo de Planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo C – Modelo de Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo D – Um dos artigos que surgiram no decorrer do projeto com o Brasil

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi redigido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Politécnico do Porto (IPP) e pretende evidenciar o percurso formativo da mestranda, através da descrição fundamentada e reflexão crítica das ações educativas desenvolvidas nos contextos de estágio. Neste seguimento, é fundamental mencionar que este percurso foi desenvolvido numa sala de 5 anos da Educação Pré-Escolar (EPE), entre setembro e janeiro num total de 220h, e com uma turma do 4.º ano de escolaridade, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), entre fevereiro e junho numa totalidade de 220h.

Deste modo, este documento retrata um segundo ciclo de estudos, que surge em complementaridade com o primeiro, ou seja, a licenciatura, e habilita para a docência profissional de perfil duplo em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, possuindo, assim, um carácter mais generalista que resulta numa maior sensibilidade na perceção do desenvolvimento holístico da educação e, consequentemente, da criança e no processo de transição entre os dois níveis educativos (Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio; Serra, 2004).

Encarada como um espaço que privilegia a formação, a UC de PES tem como finalidades: a mobilização de saberes científicos da especialidade, pedagógico-didáticos, culturais e de investigação das ações educativas desenvolvidas nos contextos; o saber pensar e agir perante a diversidade de atores, por intermédio de intervenções equilibradas e inclusivas; a co construção de projetos de investigação da prática que promovam uma intervenção e, posterior difusão do seu impacto na transformação dos contextos; a planificação e avaliação das práticas educativas mediante a construção de uma atitude profissional reflexiva, problematizadora e investigativa que facilite a tomada de decisões em contextos singulares; e o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais fundamentais numa identidade docente que vise a transformação da educação (Ribeiro, 2018).

Com o intuito de potenciar as competências socioprofissionais, a prática pedagógica foi realizada em diáde de formação, de forma a permitir uma gestão adequada da complexidade do processo educativo, por meio da partilha de convicções, práticas, conteúdos e atitudes, e sempre na perspetiva de aperfeiçoar as práticas educativas (Formosinho, Machado e Mesquita, 2015).

No que concerne à estrutura do relatório de estágio, após a introdução, o documento encontra-se estruturado em três capítulos – com subdivisões –, existindo, entre eles articulações claras devido à relação entre a teoria e a prática.

Assim, o primeiro capítulo compreende a análise crítica dos pressupostos teóricos e legais que orientaram toda a prática educativa desenvolvida pelo par pedagógico, em consonância com as particularidades de cada um dos contextos. Desta forma, serão inicialmente elencadas as conceções paradigmáticas comuns e, posteriormente, as específicas de cada nível educativo.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização da instituição cooperante, integrando as singularidades de ambos os ambientes educativos, dos grupos de crianças de cada contexto, bem como da comunidade envolvente. Este capítulo, torna-se pertinente à luz do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), uma vez que as ações educativas desenvolvidas são mais eficazes quando se tem em consideração a realidade socioeducativa. Para além disso, este capítulo contém uma análise à metodologia de Investigação-Ação (IA), visto que foi utilizada, uma aproximação à mesma, como estratégia de formação em contexto de prática docente (Cortesão & Stoer, 1995).

Relativamente ao terceiro capítulo, este descreve e analisa criticamente algumas das ações planeadas e desenvolvidas, em ambos os ambientes educativos, e cuja fundamentação se encontra nos capítulos um e dois. Além do mais, revela os resultados que emergiram das ações pedagógicas, tendo o enfoque primordial no desenvolvimento e nas aprendizagens efetuadas pelas crianças.

Por fim, acresce a metarreflexão, onde são analisados e evidenciados os contributos desta caminhada, percorrida ao longo da Prática Educativa Supervisionada, para o desenvolvimento da identidade docente, através da potencialização de competências pessoais e socioprofissionais.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O enquadramento teórico e legal apresenta os principais fundamentos científico-pedagógicos, bem como os princípios gerais e orientadores da prática docente, que visam a compreensão, sustentação e orientação das intervenções pedagógicas desenvolvidas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada. Neste seguimento, o capítulo encontra-se dividido em três subtópicos: o primeiro, onde serão explanados alguns paradigmas educacionais, comuns aos dois níveis educativos; o segundo, relativo ao perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar e o terceiro diz respeito ao perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo os dois últimos um carácter mais específico. Este capítulo pretende evidenciar a pertinência e relevância da “articulação teórico-prática” (Lei n.º 49/2005, de 8 de agosto, artigo 33.º, n.º 1), a par da construção identitária globalizante, uma vez que a mestranda se encontra num “desenvolvimento continuado quer na dimensão profissional, quer pessoal” (Sá-Chaves, 2002, p.71).

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO: PARADIGMAS E PRÁTICAS

A educação é, segundo o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), um dos direitos de todos os cidadãos. Este direito à educação é firmado, ainda, pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (1989), artigo 28, realçando a “igualdade de oportunidades”, independentemente da origem étnica e social, do género, entre outras (p.20). A igualdade de oportunidades é encarada como central nas práticas de uma educação multicultural, resultado da globalização, e do consequente aumento da diversidade étnica da sociedade. Neste sentido, a escola, enquanto instituição educativa, deve “respeitar e acolher as diferenças

culturais e linguísticas”, sensibilizando as crianças para a diferença, desenvolvendo a sua autoconfiança e rompendo com o preconceito (Cardoso, 1996, p. 6). Este processo, tal como refere Leite (2002) deve ser entendido como uma “análise das construções identitárias (...) que permite a cada um conhecer-se melhor a si e conhecer os outros” (p. 361).

A instituição educativa, ao contrário do que se pensava no passado, deve adaptar-se a cada criança, e não o contrário, promovendo o seu sucesso pessoal e intelectual, criando um ambiente de equidade, tendo sempre em atenção as necessidades de todos, originando destarte uma escola inclusiva. “Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades (...) [das crianças], adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11). As escolas inclusivas têm, assim, a obrigação de valorizar de igual forma todas as crianças, proporcionando-lhes um currículo que as inclua e desenvolva emocional, intelectual e cognitivamente (Ministério da Educação, 2008). O decreto-lei n.º 54/2018 determina princípios e normas, neste sentido, de forma a promover uma educação e formação que permita uma inclusão social integral de cada criança, “através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

Desta forma e, tal como será evidenciado no terceiro capítulo, ao longo da PES procurou-se incluir, e não apenas integrar, todas as crianças nas atividades desenvolvidas, respeitando o seu ritmo e a sua natureza, aliás como seria de esperar num currículo de perfil humanista.

Em concordância com o que foi referido anteriormente, surge no sistema educativo português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) que revela que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 1) e que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 2). Para além disso, organiza o sistema educativo em três vertentes: a Educação Pré-Escolar, considerada, um complemento da ação educativa, que se destina a crianças entre os 3 anos e a entrada no ensino básico; a Educação Escolar, composta pelo ensino básico, secundário e superior, tendo cada um deles as suas especificidades; e a Educação Extraescolar, que pode ser

de natureza formal ou não formal e tem como finalidade o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, objetivando uma ação educativa contínua e integradora (*idem*).

Como forma de responder à crescente importância conferida à educação, Delors *et al.* (1996) defendem quatro pilares que auxiliam os indivíduos no desenvolvimento e construção de aprendizagens fundamentais – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em comum”, “aprender a ser” –, sendo estas encaradas como “as bases das competências do futuro” (p.77). Deste modo, é indispensável que a educação ajude a criança na compreensão do mundo que a rodeia, proporcionando-lhe ferramentas para que esta seja capaz de agir sobre ele, numa participação e colaboração ativa com os outros, em inúmeras atividades, aprimorando a sua personalidade enquanto cidadão (*idem*). Nesta perspetiva, surge o Perfil do aluno do século XXI, que visa o desenvolvimento de diversas competências de natureza “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática”, que permitam uma verdadeira “ação humana” numa sociedade democrática, inclusiva, justa e sustentável, através de um saber holístico e transversal, que se renove ao longo da vida, de forma a resolver os problemas sociais (Oliveira-Martins, 2017a, p. 12).

Nesta continuidade, o perfil duplo adquire uma elevada importância, na medida em que o profissional possui conhecimentos específicos de ambos os níveis educativos, o que, por sua vez, lhe vai permitir ter uma visão holística e global do desenvolvimento da criança, por forma a melhorar a continuidade educativa e a articulação curricular (Serra, 2004). A referida articulação, entre os dois níveis educativos, permite que a criança reviva as aprendizagens já adquiridas, numa educação cíclica que se irá traduzir numa perspetiva sequencial do mundo (Zabalza, 2001). Por outro lado, no que concerne à transição, esta pode ser: horizontal, se for parte integrante da vida quotidiana da criança, como é o caso da transição entre o contexto familiar e o contexto educativo; ou pode ser vertical, se for criada e implementada pelos sistemas educativos, levando a criança a progredir uma etapa e, em alguns casos, a mudar de instituição (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). No entanto, torna-se imprescindível realçar que a transição não implica a antecipação das metodologias e estratégias da fase posterior, ou seja, não é suposto promover, no caso destes dois níveis educativos, a escolarização, mas sim proporcionar

uma articulação de saberes, “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo”, com a finalidade de desenvolver condições para que a criança alcance o sucesso nas consecutivas etapas do seu percurso formativo (*idem*, p. 97). É, deste modo, que o perfil duplo permite que o docente atenua o impacto na transição entre a EPE e o 1º CEB, uma vez que não se trata apenas de uma mudança entre “dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Para além das vantagens referidas, é oportuno destacar, ainda, o trabalho colaborativo entre docentes, visto que, desde 1998, os agrupamentos de escolas, integram diferentes níveis de educação no mesmo espaço, o que sucede, como será perceptível no segundo capítulo, com o agrupamento onde se desenvolveu a PES (DL n.º 137/2012, de 2 julho). Por conseguinte, e devido à proximidade entre os profissionais de ambos os níveis educativos, torna-se relevante a comunicação e colaboração entre todos (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016). Esta colaboração assume-se como uma mais-valia para a melhoria das práticas educativas, uma vez que cada docente possui um conjunto significativo de conhecimentos e experiências, que devem ser partilhados para a reconstrução do saber dos pares (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º), pois o trabalho de equipa e a partilha de saberes e de experiências enriquece a formação e a atividade profissional (Roldão, 2007).

Os supracitados níveis educativos, apresentam características comuns, tendo em consideração que em ambos: os profissionais são docentes de crianças e não apenas de uma área disciplinar; os docentes permanecem, de modo geral, o tempo integral com o grupo, e não apenas em horas específicas; possuem apenas um grupo ao invés de vários ao mesmo tempo; e praticam a monodocência (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Nesta perspetiva, o docente deve ter consciência de que está em constante desenvolvimento e que, por este motivo, deve investir na sua autoformação, o que fomentará um conjunto de saberes específicos, que serão complementados no decorrer da sua praxis educativa. Tardif, Lessard & Gauthier (2000) criaram categorias temáticas para descrever cada um dos saberes mobilizados aquando da prática docente, destacando: os saberes de experiência, referentes à prática cotidiana da profissão, onde se encontra o “saber-fazer” e o “saber agir” e que

permite “julgar, decidir, adaptar de acordo com as condições do contexto e da situação”; os saberes de formação, promovidos pelas instituições de formação e ligados ao “saber ensinar”; os saberes curriculares, onde se encontra o currículo “escondido”; e a socialização do saber, compreendida como o momento de partilhas efetivas e, posterior reflexão sobre a ação (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000, pp. 238-240).

Nesta continuidade, o docente deve ter em consideração a sua prática, sobre a qual deverá refletir, sob várias formas – reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e reflexão sobre a reflexão na ação – com o intuito de a reformular constantemente. Assim sendo, tal como afirma Amaral, Moreira & Ribeiro (1996) “os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, (...) na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam” (p.100). O facto de o docente estar, incessantemente, num processo de aprendizagem reforça a ideologia da educação ao longo da vida, presente na Comissão das Comunidades Europeias (2000) e na Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que, a formação de docentes assenta no princípio da “formação contínua que complementa e actualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 30.º, n.º 1, p. 3075).

Esta ideologia é reforçada por Carneiro (2004), quando defende que se pode aprender “em qualquer idade e em qualquer momento, desde que se crie um ambiente propício e estimulante” (p. 16). Por intermédio da sua ação reflexiva, o docente permite, ainda, que a criança reflita sobre o seu processo de aprendizagem e se questione criticamente (Perrenoud, 2002).

A reflexão, por sua vez, está intimamente ligada à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sendo esta caracterizada pela observação, pelo modo de pensar sobre as coisas, pelo julgamento dos dados e, por fim, pelas conclusões retiradas (Many & Guimarães, 2007). A citada metodologia assenta em quatro fases de desenvolvimento: a Fase I – Definição do Problema, na qual, partindo dos interesses das crianças se formula um problema ou diversas questões para posterior indagação, havendo nesta fase uma partilha de saberes entre as crianças; a Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, referente à elaboração de um plano de ação, através de um mapa conceptual, de teias ou de redes de pesquisa, tendo em consideração os objetivos pretendidos; a Fase III – Execução, onde as crianças recorrem ao plano traçado na fase anterior e

procedem à indagação do mesmo, recolhendo informação e fazendo registos das aprendizagens construídas, que devem ser múltiplas e diversificadas; e a Fase IV – Divulgação/Avaliação, em que as crianças visualizam o seu trabalho, para que seja possível a sua autoavaliação bem como a partilha, com a família e a comunidade, do seu saber (Vasconcelos *et al.*, 2012). Neste sentido, torna-se perceptível a contemporaneidade desta metodologia, pois desenvolve nas crianças competências que lhes permitem “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”, sendo estas fundamentais no perfil de um aluno do século XXI (DL n.º 55/2018, de 6 julho).

A MTP encontra-se claramente incluída na pedagogia participativa, em oposição à pedagogia transmissiva. Esta última advém de uma educação tradicional, onde os saberes e conhecimentos são transmitidos de forma expositiva pelo docente, sendo este o elemento central no ato educativo, que se caracteriza por ser unidirecional (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015). Por outro lado, a pedagogia da participação traduz-se numa rutura com a pedagogia transmissiva, pois respeita a complexidade do ato educativo, criando espaços e tempos pedagógicos que estimulam as interações entre os diversos atores presentes na educação. A aquisição de saberes e conhecimentos advém de uma aprendizagem ativa, baseada nos interesses e curiosidades da criança, considerando que, nesta pedagogia, ela é o centro da prática educativa e a sua imagem “não é a da tábua rasa, mas a de um participante com agência” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p.8).

A pedagogia participativa tem por base a teoria construtivista do conhecimento, a qual teve a sua origem no campo das ciências cognitivas, tendo sido desenvolvida pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, que após diversas indagações, concluiu que o mecanismo de “equilíbrio” promovia a mudança na cognição, através dos processos de “assimilação” e “acomodação” (Fosnot, 1998, p.30). Por conseguinte, este mecanismo, na procura pelo equilíbrio, “leva uma criança a mudar da assimilação para a acomodação. Quando não podem lidar com novas experiências, com base nas estruturas existentes, organizam novos padrões mentais, restaurando o equilíbrio” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.31).

Assim sendo, na teoria construtivista, a criança constrói o seu próprio conhecimento, partindo das suas ideias prévias, através de uma aprendizagem

ativa por descoberta e exploração do mundo físico e social (Barberà, 2004). Para Malaguzzi, citado por Altimir (2010), as crianças têm o direito, indo ao encontro do que foi referido acima de ser reconhecidas “como sujeitos (...) portadores y constructores de culturas próprias y, por tanto, participantes activos en la organización de su identidade [y] de su autonomia”, por isso deve ser dada voz à criança, aquando do seu processo educativo (p. 13).

Partindo deste ponto de vista, o docente deve ser um mediador e facilitador de experiências, cuja principal função é criar ambientes ricos, nos quais se promovam aprendizagens contextualizadas, significativas e integradoras, de modo a guiar a criança no seu processo de “aprender a aprender” (Pozo, 2002, p.39).

Embora Piaget se tenha centrado na investigação da progressiva estruturação cognitiva dos indivíduos e na interação destes com os objetos, teve também em atenção as consequências da interação social na aprendizagem construída. No entanto, foi Vygotsky, que desenvolveu a perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, onde a criança estabelece inúmeras relações com o mundo que a rodeia, e a aprendizagem provém dessa colaboração com os outros (Melo & Veiga, 2013). Esta colaboração consiste na reequilibração da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1989, p.89). Em complementaridade, Bronfenbrenner e Evans (2000) defendem que este processo proximal implica uma transferência de energia entre a criança em desenvolvimento e a os atores dos microssistemas.

Os microssistemas são parte integrante da teoria do ambiente ecológico de Bronfenbrenner, e possibilitam a compreensão da interação da criança com o meio envolvente. No modelo ecológico a criança é central às “mais directas interações [que] são realizadas com o microssistema estando outros contextos mais vastos envolvidos: mesosistema, exosistema e macrosistema” (Portugal, 1992, pág. 40).

Assim, para o Bronfenbrenner, o ambiente ecológico é constituído por um conjunto de contextos mais imediatos e mais vastos, que se relacionam e que vão influenciar a crianças no seu desenvolvimento. Estes níveis estruturais presentes no contexto de desenvolvimento do sujeito são quatro – microssistema; mesosistema; exossistema; macrosistema – estando estes níveis enumerados por ordem de abrangência (Bronfenbrenner, 1979). Neste

sentido, importa esclarecer em que consiste cada um destes níveis: o microssistema define-se como as atividades, os papéis sociais e as relações interpessoais que a criança em desenvolvimento vivencia, como é o exemplo da escola e da sua casa que possuem características únicas a nível físico, social e simbólico que vão influenciar o envolvimento das crianças nas interações e atividades com um maior nível de complexidade; o mesossistema é o conjunto de estruturas, relações e processos existentes entre os atores dos microssistemas que rodeiam a criança, por exemplo, a relação entre pais- professor/educador ou a relação profissional-profissional; o exossistema é, por exemplo, o emprego dos pais, os museus, os serviços médicos, que apesar de não terem um elo de ligação direto com a criança, influenciam-na de forma indireta; e o macrosistema que é entendido por Bronfenbrenner como os elementos culturais, sob os quais os outros níveis se expressam, os aspetos legislativos, e as políticas educativas e as representações sociais (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em continuidade, e como postumamente referido no terceiro capítulo, no decorrer da PES proporcionaram-se diversos momentos de interação e relação entre grupos de crianças com níveis desenvolvimentais distintos, incentivando a partilha de saberes e enriquecendo as suas aprendizagens.

Esta perspetiva ecológica é fundamental no desenvolvimento do ser humano, visto que este se encontra, desde o seu nascimento até à sua morte, num constante “progresso dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro” (Delors *et al.*, 1996, p. 87). Este desenvolvimento ao longo da vida, através de dinâmicas, também caracteriza a identidade profissional, uma vez que esta é construída por “redefinições em função dos contextos e das transformações operadas na sociedade” (Marta, 2015, p. 179), sendo estas articuladas entre escolhas individuais e coletivas (Cunha, 2008). A identidade profissional envolve, assim, diversas competências e saberes que o docente revela, aquando da sua prática, nos valores, objetivos e factores contextuais que a subjazem, tal como na sua representação da valorização do papel docente na sociedade (Cunha, 2008). Por esta razão, o professor deve assumir “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º).

1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar ou Educação de Infância (EI), segundo os normativos legais, é parte integrante do sistema educativo, contudo é um dos níveis facultativos, ou por outras palavras, não está incluída na escolaridade obrigatória (Lei nº5/1977, de 1 de fevereiro, artigo 4.º). A EPE, em Portugal, desenvolveu-se, significativamente, apenas a partir dos anos 70 do século XX, em contraste com o resto da Europa, que, por esta altura, apresentava já um desenvolvimento muito superior a nível educacional. Em 1834 foi criada em Portugal, a primeira instituição de Educação Infantil. No entanto, apenas em 1977 se instituiu a rede pública de jardins de infância (JI), ficando estes ao encargo do Ministério da Educação (ME) (Gomes, 1988; Lei nº5/1977, de 1 de fevereiro).

Pelo ano de 1979 surgem duas redes institucionais, sendo uma reservada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, da responsabilidade do Ministério da Educação, com função educativa; e ainda outra, destinada a crianças dos 0 aos 6 anos, a qual era dependente da Segurança Social. Estas redes surgem homologadas no DL n.º 542/79, que demonstra a progressiva valorização da participação das famílias e da comunidade no processo educativo. Para além disso, inicia-se a elaboração de planificações anuais que possuem como objetivos o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor da criança, sem prejuízo à autonomia do educador (DL n.º 542/79, de 31 de dezembro).

Nesta continuidade surge, em 1986, a LBSE, que prevê objetivos para a EPE, relacionados com: o desenvolvimento harmonioso das potencialidades da criança; a estabilidade e segurança afetivas; o conhecimento do meio envolvente; a consciência cívica; a socialização com vários indivíduos; a expressão e comunicação; hábitos de higiene e saúde; e despistagem de deficiências (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 5.º). A Lei Quadro da EPE, publicada em 1997, reforça a importância do cumprimento destes objetivos e firma a EPE como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Ainda no ano de 1997, deu-se um aumento significativo do número de crianças a frequentar a EPE, o que,

em conciliação com a aprovação governamental das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), gerou um desenvolvimento neste nível educativo. Contudo, apenas no ano de 2015 se alcançou a universalidade da EPE a todas as crianças com quatro anos de idade, sendo perceptível uma clara progressão na valorização deste nível educativo (DL n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015).

Uma vez que este nível educativo não possui um programa rígido e prescritivo, de acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, “o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador”, devendo, por isso, ter em consideração os princípios da pedagogia da infância, a organização do ambiente educativo e as aprendizagens a promover, implícitos nas OCEPE, uma vez que este se situa como um quadro de referência teórica da ação pedagógica. Esta ideologia também pode ser encontrada no (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º) “na educação pré-escolar o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação”.

Neste seguimento, as OCEPE, enquanto documento orientador, auxiliam e apoiam o educador na construção e gestão curricular, num modelo cooperativo entre os intervenientes do processo educativo. Não obstante do que foi referido anteriormente, os educadores não devem cumprir as orientações, de forma

rígida, mas sim de um modo refletido e preponderado, adequando-as às características, interesses e curiosidades do grupo (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Além das OCEPE, as escolhas metodológicas selecionadas, no decorrer da PES,

basearam-se em pressupostos de alguns modelos Curriculares para a EI – Pedagogia de Participação, Reggio Emília, High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM) – bem como, em documentos orientadores relativos à Educação Financeira e à Educação Alimentar.

Associada ao sistema de saúde surge a Educação Alimentar, uma vez que, nos dias atuais, o excesso de peso e a obesidade constituem o maior problema de saúde pública, em crianças e jovens. Assim, a Educação Alimentar assume-se como imprescindível para reduzir esta problemática social, através dos subtemas: alimentação e influências socioculturais; alimentação e escolhas individuais; o ciclo do alimento – do produto ao consumidor; ambiente e alimentação; compra e preparação de alimentos; direito à alimentação e segurança alimentar; alimentação em meio escolar (Pereira & Cunha, 2017, p.

35). No seguimento do sistema de saúde surge ainda, a necessidade de explicar o que se entende por alergia alimentar, sendo esta caracterizada como “uma reação de saúde adversa que ocorre quando o sistema imunológico reconhece erradamente um alimento como uma entidade agressora ao organismo” (Cunha, Lima & Graça, 2012). A referida informação, disponibilizada pelo ME, é de extrema relevância, uma vez que, tal como será referido no segundo capítulo, existe no contexto educativo uma criança com alergia alimentar e, por essa mesma razão foram adaptadas diversas atividades pedagógicas.

Segundo o DL nº 139/2012, de 5 de julho, a Educação Financeira é um dos domínios da Formação pessoal e social das crianças e enquadra-se em todos os níveis educativos, pois deve ser assumida como educação ao longo da vida. A educação nesta vertente torna-se importante devido ao facto de, atualmente, as crianças e jovens serem “consumidores de produtos e serviços financeiros” (Dias *et al.*, 2013, p. 5). Na EPE o Referencial de Educação Financeira tem como objetivos: Compreender a diferença entre o necessário e o supérfluo; Relacionar despesas e rendimentos; Caracterizar meios de pagamento; e Saber o que é a poupança e quais os seus objetivos. Neste sentido, importa realçar os Descritores de Desempenho associados ao objetivo – Caracterizar meios de pagamento –, sendo eles: Identificar moedas e notas de euro; Compreender que as moedas e notas de euro servem para comprar bens; Simular pagamentos e trocos com notas e moedas; e Saber que o euro é a moeda oficial de Portugal. (Dias *et al.*, 2013, p.15) Estes descritores são importantes, pois traduzem a intencionalidade de algumas atividades implementadas na prática, como será referido no terceiro capítulo.

A Pedagogia de Participação assenta na descoberta e experimentação do meio envolvente, por parte da criança, enquanto construtor do seu conhecimento. Esta construção tem por base os seus conhecimentos prévios, interesses e curiosidades. Por forma a alcançar o conhecimento, esta pedagogia aposta na criação de espaços e tempos pedagógicos, importantíssimos para a criação de relações e interações, originando aprendizagens co construídas ricas, contextualizadas e significativas (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

O modelo curricular High-Scope é uma abordagem educativa que assenta, essencialmente, em cinco princípios básicos de aprendizagem, sendo eles: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de

aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Na aprendizagem pela ação, a criança resolve problemas, cria estratégias, levanta questões e procura respostas, construindo, deste modo, o seu próprio conhecimento. Na aprendizagem ativa, a criança é responsável pelos seus atos, seleciona os materiais e instrumentos que pretende, adquire técnicas de manuseamento de utensílios e equipamento, explora utilizando todos os sentidos, descobre através da experimentação e manipula, transforma e mistura materiais diversos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). A interação adulto-criança caracteriza-se pelo apoio e encorajamento que o adulto partilha com a criança, de acordo com uma abordagem de resolução de problemas e de conflitos. O ambiente de aprendizagem, neste modelo, deve ser agradável para a criança, ao mesmo tempo que lhe proporciona constantes oportunidades de aprendizagem e de tomadas de decisão. Por conseguinte, o espaço deve ter uma boa organização, e todos os locais devem ser de fácil acesso para as crianças. Os materiais existentes devem estar adequados aos interesses e necessidades do grupo, pois vão condicionar a atividade das crianças e, consequentemente, as suas aprendizagens. A rotina diária deve ser consistente e flexível, expressando as intenções das crianças, que devem poder antecipar o que vão fazer a seguir. Esta rotina deve incluir tempos de trabalho individual, a pares ou pequeno grupo e em grande grupo. Por fim, a avaliação, deste modelo, consiste na observação diária da criança, baseada no trabalho em equipa (Hohmann & Weikart, 1997). Aquando da PES, o modelo High-Scope esteve presente na organização das rotinas e na reorganização do espaço-sala, como será referido no terceiro capítulo.

No que concerne ao MEM, a prática educativa é encarada como uma iniciação e exercitação da intervenção democrática, propondo-se a formar as crianças, através do desenvolvimento de regras e de objetivos fundamentais numa democracia. Assim, este modelo assenta em princípios e pressupostos teóricos baseados na ideologia da escola enquanto promotora de saber e fonte de intervenção social, de modo a alcançar “um maior bem-estar, progresso, equidade e justiça nas relações humanas” (Vilhena, Soares & Henrique, 1992, p. 7). As paredes da sala, neste modelo, são utilizadas como expositores permanentes das produções das crianças, nas quais, rotativamente, são expostas as obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Numa dessas paredes, preferencialmente na que estiver perto de um quadro, deve encontrar-se um

conjunto de instrumentos de pilotagem, que auxiliam as crianças e o educador na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Esses instrumentos correspondem: ao “Mapa de Presenças”, ao “Mapa de Atividades”, aos “Inventários”, ao “Diário de grupo”, ao “Mapa das Regras de Vida”, ao “Quadro de Distribuição das Tarefas”, ao “Mapa do Tempo” e aos dois tipos de calendários: o “Calendário do Mês” e o “Calendário dos Aniversários” (Niza, 2013). Este modelo sustentou a prática educativa, aquando de atividades democráticas e de cidadania, e ainda se encontrava presente no contexto através de alguns instrumentos de pilotagem.

O modelo curricular de EI Reggio Emília, defende que o educador deve refletir sobre as crianças e sobre a “força das suas potencialidades, das suas capacidades e do seu imediato protagonismo interativo” (Malaguzzi, 2001, p. 18). Neste modelo, todas as crianças possuem curiosidade e interesse nas relações, e são reconhecidos como seres competentes para construir o seu próprio conhecimento. Por este motivo, devem ser encaradas como cidadãos livres e ativos, com direitos, e como membros contributivos para a sociedade, em interação com as famílias e com a comunidade (Gandini, 2003).

Nesta continuidade, o respeito por estes ideais só se verifica se a criança usufruir de liberdade de escolha de materiais, de organização do espaço e do tempo, expressando-se da forma que entender, de acordo com a sua disposição em determinado momento. Indo ao encontro desta imagem, surge o conceito das cem linguagens da criança (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Neste sentido, acredita-se que estas são capazes e necessitam de comunicar e expressar as suas ideias, descobertas e raciocínios de diversas formas, numa vasta variedade de registos. Com o objetivo de potenciar esta expressão, a abordagem Reggio Emília atribui um papel de relevo à expressão pelas artes, destacando-se o papel do atelier e do atelierista (Vecchi, 1999). Neste processo, educadores e crianças são interpretados como parceiros no processo de aprendizagem. Os educadores atuam como guias e orientadores, apoiando as crianças de forma individualizada nos seus processos de descoberta do mundo. Tendo em conta esta imagem da criança e o papel do educador, é perceptível que, esta abordagem se insere no âmbito da pedagogia de participação, sendo valorizada a escuta, o diálogo e a negociação (Lino, 2013). Como será visível no terceiro capítulo, este modelo curricular suporta as atividades pedagógicas

desenvolvidas ao longo da PES, relativas a uma educação pela arte e a uma sensibilização para outras formas de expressão e comunicação.

Em consonância com o que foi supracitado, a criança necessita de explorar, vivenciar e descobrir o meio envolvente, para construir aprendizagens íntegras e integradoras, que a levem a desenvolver-se nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. Para este efeito, torna-se fundamental a criação de oportunidades para que a criança brinque, pois este é um ato espontâneo, “que corresponde a um interesse intrínseco e [que] se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 105).

O ato de brincar é, deste modo, importantíssimo para o desenvolvimento da criança e, desde 1959, é reconhecido como um dos seus direitos, através do princípio n.º 7 da CDC, encontrando-se, tal como refere Guedes (2002) no mesmo patamar de importância do direito à saúde, à educação e à segurança. Nos momentos de brincadeira, o educador não deve interferir nas iniciativas da criança, contudo pode e deve lançar-lhe desafios para enriquecer o seu brincar.

Associado ao ato de brincar, aparece ainda o jogo enquanto atividade lúdica, no entanto estes são distintos, devido ao carácter imprevisível do brincar. Ainda

assim, o jogo desempenha um papel fundamental desde tenra idade: na exploração e cumprimento de regras; na coordenação motora; no

desenvolvimento da imitação, aliada à criatividade; na descoberta de uma competição saudável; na criação de interações com os pares; entre muitos mais benefícios (Barbeiro, 1998). Por conseguinte, cabe ao educador proporcionar oportunidades de brincadeira e de jogo, não só no espaço interior, mas também

no espaço exterior. Apesar de pouco valorizado nos JI, o espaço exterior apresenta uma riqueza de oportunidades intimamente relacionadas com os sentidos (os cheiros, as texturas, as paisagens), capazes de levar a criança a

vivenciar aprendizagens que no espaço interior seriam difíceis ou até impossíveis de concretizar. Esta desvalorização, comprovada através de

estudos, demonstra que os educadores vêem este espaço como um recreio onde as crianças vão correr para libertar energias, possuindo nestes momentos um papel de vigilante, relacionado com questões de segurança (Bento & Portugal, 2016). Em oposição a esta visão atual, o espaço exterior deve ser encarado como um espaço educativo com potencialidades a oferecer, devendo, por esse motivo,

ser cuidadosamente planeado e organizado, de modo a possibilitar a sequencialidade das atividades desenvolvidas na sala. Em continuidade, o

educador pode e deve utilizar este espaço para partilhar com as crianças, jogos, brincadeiras e materiais distintos e diferenciados, desenvolvendo, assim, práticas inovadoras, tal como será visível no capítulo III (Lino, 2013).

Recuperando os referenciais teóricos supracitados no primeiro subtópico, Vygotsky considera que o ato de brincar é a atividade principal da criança, pois através da brincadeira com os pares, a criança vai criando Zonas de Desenvolvimento Proximal. Similarmente, Piaget corrobora com a importância atribuída ao brincar, sendo que, para ele, é através deste ato que a criança ativa o mecanismo de “equilibração”, desenvolvendo-se cognitivamente (Fosnot, 1998; Vygotsky, 1989). Para Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo processa-se segundo quatro estágios: o estágio sensório motor, o estágio pré-operatório; o estágio das operações concretas e o estágio das operações formais. As crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos encontram-se no período Pré-Escolar que, Piaget denominou como estágio pré-operatório. Neste estágio de desenvolvimento, “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312). Assim, este caracteriza-se: pelo progressivo desenvolvimento de processos de simbolização; pelo egocentrismo cognitivo; pela ausência da reversibilidade; pela insensibilidade à contradição; e pelo pensamento ligado à percepção e ao raciocínio intuitivo (Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão, Veiga & Araújo, 2010).

Na EPE, a avaliação é parte integrante da gestão do currículo, assumindo-se como um elemento “regulador da prática educativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1), que permite ao educador planear e avaliar, refletindo sobre a sua intencionalidade. Nesta perspetiva, a avaliação é encarada como um meio para conhecer o grupo, descobrindo as suas potencialidades e fragilidades para, posteriormente adequar as práticas pedagógicas. Esta avaliação é, então, formativa e “formadora”, pois permite que as crianças realizem a sua autoavaliação, através da exposição dos seus registos e trabalhos, sendo uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Neste seguimento, o educador de infância deve, segundo o DL n.º 241/2001, avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”, ou seja, não é suficiente o educador avaliar o grupo para corresponder as necessidades das crianças, tem ainda que avaliar cada criança individualmente, podendo até,

através dessa avaliação, despistar possíveis deficiências (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º). Este processo avaliativo assenta numa observação contínua e cuidada, que tem como intuito a recolha de informação pertinente, para auxiliar na construção do planeamento e, posterior tomada de decisões (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

As questões da avaliação, planificação, reflexão e investigação, estão intimamente ligadas à profissionalização da EI e requerem um “investimento nas capacidades e competências pessoais e profissionais sempre interligadas com questões éticas, sociais, contextuais e políticas” (Marta, 2015, p. 126). Assim, torna-se clara a enorme transformação que operou na EI que, inicialmente era encarada como uma prestação de cuidados infantis de nutrição, higiene, rotinas de acolhimento e segurança (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 92) e, atualmente responde à dicotomia da ética do cuidar e da ética do educar que deve ser equilibrada “de forma a promover o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p. 131).

Para um desenvolvimento saudável da criança, física e emocionalmente, as famílias devem participar ativamente no seu processo educativo, pois, deste modo, vão transmitir-lhe uma sensação de segurança (Sarmiento, 2009). Neste sentido, e segundo as OCEPE, a família e o estabelecimento de educação são ambos co educadores da mesma criança e, por essa razão, é crucial a existência de uma relação positiva (Lopes da Silva et al., 2016). Para o comprovar, foram realizados diversos estudos, que demonstram evidências de que o envolvimento parental na educação das crianças potencia um impacto significativo nas suas aprendizagens, devido à necessidade de contactarem com adultos que transmitem referências culturais seguras (Marques, 2001).

Assim, a relação escola-família proporciona vários benefícios, tais como: o aumento da motivação das crianças para a aprendizagem; a melhoria da imagem social do estabelecimento de educação; a melhoria da relação dos encarregados de educação (EE) com a criança; a compreensão dos EE sobre o esforço dos educadores; o desenvolvimento de competências de cidadania nos EE, entre muitas outras (Silva, 2003). Para além de benéfica, esta relação entre escola-família é necessária e, como tal, encontra-se contemplada no DL nº147/1997, onde é referido que os pais e encarregados de educação devem

participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar (DL nº 147/1997, de 11 de junho).

De modo complementar, esta relação escola-família deve ter por base a comunicação, seja ela formal ou informal e estes momentos comunicativos devem permitir: trocas de expectativas educativas; discussões de opiniões e sugestões; incentivos; e agendamentos da participação familiar, compreendendo as melhores formas de o fazer e a sua disponibilidade. Nesta continuidade, a escola deve desenvolver estratégias diversificadas para fomentar a participação ativa das famílias, como a ida ao Jardim-de-infância – falar sobre a sua profissão, contar histórias, acompanhar em passeios, etc – ou outras formas de contribuição (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, o sistema de ensino tem que aprender bastante com a EPE, pois é neste nível de educação que “o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, (...) os espaços são geridos de forma flexível (...) [e] crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

1.3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), como uma etapa integrante e indispensável da formação, possuindo um cariz obrigatório, universal e gratuito. Composto pelos quatro primeiros anos do ensino básico, acolhe, normalmente, crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. No que diz respeito aos objetivos traçados para este nível de ensino, é de extrema importância destacar a formação dos alunos em termos cívicos, de modo a que estes se tornem cidadãos de respeito, autónomos, responsáveis e interventivos; as relações socio-afetivas, através de hábitos de cooperação e colaboração; o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e por aprender a aprender; o fomento da capacidade de pensar e agir criticamente; e a criação de condições que garantam o sucesso de todas as crianças e não apenas de uma

parte delas (*idem*). Estes objetivos estão intimamente ligados do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que visa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes, de forma a alcançar as competências previstas no Perfil do aluno, homologado em 2017 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Estes documentos apresentam os princípios que justificam a gestão do currículo, a visão do aluno enquanto cidadão e explicitam quais os valores que este deve ter adquirido, aquando da saída da escolaridade obrigatória, e as áreas de competências que “são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Oliveira-Martins, 2017a, p. 9).

Além dos objetivos referidos anteriormente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como os restantes níveis educativos, acarreta algumas particularidades, como um ensino globalizante “da responsabilidade de um professor único” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 1), ou por outras palavras, num regime de monodocência, onde o professor deve apresentar um conjunto de capacidades reflexivas, investigativas e participativas que devem estar aliadas ao Programa e Metas Curriculares, às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, de forma a poder desenvolver ações pedagógicas de qualidade (Nóvoa, 2009). De realçar que, sendo o 1.º CEB caracterizado por ser generalista, assume relevância a articulação de saberes mesmo existindo uma matriz curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - artigo 11.º - Matriz curricular: base). Esta integra os planos curriculares que indicam quais as componentes do currículo, ou seja, as áreas curriculares e a carga horária correspondente a cada ano de escolaridade. A par da matriz curricular encontra-se, o Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho, que viabiliza o projeto de autonomia e flexibilidade curricular e caracteriza o currículo como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares” (artigo 2.º) aspirando o desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades preconizadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins, 2017a). Em concordância, este perfil de base humanista, visa “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na

sociedade”, num processo formativo que desenvolva a autonomia, o respeito e a democracia, à luz da literacia múltipla, formando cidadãos ativos (Oliveira-Martins, 2017a, p. 5). Deste modo, é assim, necessária a transformação das ações pedagógicas, com vista à adequação das ideologias presentes neste perfil. Nesta continuidade, e em complementaridade com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória surgem as Aprendizagens Essenciais, homologadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, como orientações para promover uma praxis onde as especificidades e potencialidades de cada criança são o epicentro da aprendizagem, tal como aconteceu nas práticas descritas e refletidas no terceiro capítulo. Posto isto, entende-se o currículo como um conjunto de aprendizagens que quando promovidas de maneira a integrar, incluir e respeitar a participação dos agentes educativos, coopera na gestão do currículo e na avaliação do desempenho das crianças (Oliveira-Martins, 2017a). Atualmente, o currículo ainda contempla os Programas e Metas Curriculares, ou seja, documentos legais que orientam a prática docente, através de diretrizes que referem as aprendizagens espectáveis para cada ano de escolaridade e em cada área de conteúdo. Este currículo visa, assim, “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, [alcancem] as competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Neste seguimento, e no que concerne ao Programa de Estudo do Meio, legitimado em 1990, este apresenta, inicialmente, os princípios orientadores e os objetivos gerais, encontrando-se, em seguida, dividido em seis blocos – “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das interações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” –, sendo o último apenas destinado ao 3.º e 4.º ano. Cada bloco possui um conjunto de objetivos mais específicos que variam com o ano de escolaridade (Ministério da Educação, 1990).

O Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, datado de 2004, principia-se com a divisão das quatro expressões: Expressão e Educação Físico-Motora, que apresenta os princípios orientadores, os objetivos gerais comuns a todos os blocos, os objetivos por bloco e os objetivos específicos; a Expressão e Educação Musical; a Expressão e Educação Dramática; e a Expressão e Educação Plástica, todas elas com princípios orientadores e objetivos específicos.

Cada uma delas se estrutura em blocos em função do ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2004).

Em 2013 foi homologado o Programa de Matemática do Ensino Básico, no entanto, em 2012, já tinham sido legisladas as Metas Curriculares. Apesar de ambos se organizarem em três domínios – “Números e Operações”, “Geometria e Medida” e “Organização e Tratamento de Dados” – (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012), o programa não faz uma referência direta aos descritores das metas. Em concordância, visam três grandes objetivos, sendo eles: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade (Damião, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

O Programa e Metas Curriculares de Português, datado de 2015, é o programa mais recente 1.º CEB, e demonstra uma ligação evidente entre as duas componentes – programa e metas –, uma vez que os conteúdos são mencionados a par com os descritores, o que facilita a sua consulta (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Tanto este Programa, como o Programa de Matemática estão organizados de forma a haver uma sequencialidade, ao longo dos anos, sendo este fator promotor de uma aprendizagem progressiva.

Nesta linha de raciocínio e ainda revisitando a matriz curricular, torna-se importante salientar que no 1.º CEB as componentes do currículo são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo e a Oferta complementar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigos 11.º e 13.º). Sem embargo, no 3.º e 4.º ano acresce o Inglês, apesar de não ser lecionado pelo professor titular da turma (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Em consonância, cabe à escola, enquanto entidade de referência para o desenvolvimento do currículo, em uníssono com o professor, considerar todos os aspetos referidos anteriormente, adaptando-os ao Projeto Educativo do Agrupamento. Esta adaptação vai permitir uma adequação ao contexto educativo, numa primeira instância e, posteriormente, a cada turma em geral e a cada criança em particular, por intermédio do Plano de Turma. Atendendo ao carácter prescritivo, dos documentos normativos, em relação à sequencialidade da aprendizagem, compete ao docente a reflexão sobre os mesmos e a sua adequação aos interesses, motivações e necessidades dos alunos (Zabalza, 2001). Esta gestão curricular deve, na visão de Roldão (1999), pautar-se pela flexibilidade, incumbindo ao docente a decisão de “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que

organização, com que resultados”, por meio de uma reflexão contínua, antes, durante e após a ação desenvolvida, incrementando a construção de um currículo articulado que gere aprendizagens holísticas e com significação (Schön, 1992).

Neste sentido, e como forma de aprofundar as dimensões de desenvolvimento do currículo emerge a Autonomia e Flexibilidade Curricular, na qualidade de “processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspectiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p.43). Torna-se relevante realçar que, neste âmbito, as escolas possuem uma autonomia e flexibilidade curricular, de até 25%, contudo, esta percentagem pode ser superior à referida aquando do “desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios”, o que se pode refletir, em competências e capacidades imprescindíveis num cidadão do século XXI (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 12.º, p. 2933).

Tendo como alicerce o currículo, o docente deve planificar as suas práticas, de forma a “prever possíveis cursos de acção (...) e plasmar de algum modo as previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 2001, p. 48), sempre com o pensamento nas características e particularidades de cada aluno. Assim, a planificação deve possuir um carácter flexível, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem e às situações inesperadas e deve, ainda, basear-se na diferenciação pedagógica, com vista a que todas as crianças consigam alcançar o sucesso escolar, uma vez que a escola atual é orientada por princípios de equidade (Arends, 2008; Hargreaves & Fink, 2003).

Neste momento, importa compreender o modo como as crianças aprendem, revisitando as várias Teorias de Aprendizagem – Comportamentalistas, Cognitivas e Humanistas, que apresentam diferentes perceções sobre a forma como se adquire uma aprendizagem. As teorias Comportamentalistas, como por exemplo, a Teoria dos Reflexos Condicionados e a Teoria Behaviorista, defendem, que a criança é um ser passivo e moldável pelo professor, uma vez que apenas responde a estímulos do meio exterior, sendo que estas respostas geram consequências – reforço positivo e reforço negativo –, que vão originar a aprendizagem (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Por outro lado, as teorias Cognitivistas, como o Processo de Aprendizagem, de Piaget; a Zona de

Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky; as Aprendizagens Significativas, de Ausubel; e a Aprendizagem pela Descoberta, de Bruner, atribuem à criança um papel central na construção do seu conhecimento, tendo como mediadores, a família, o professor, a escola, a comunidade e o contexto onde está inserida (Sousa, Araújo & Alves, 2014). Relativamente às teorias Humanistas, importa realçar três autores: Maslow que defende a criação de estratégias de diferenciação pedagógica e de trabalho colaborativo, para a construção de uma Escola Inclusiva; Wallon que salienta a importância de um clima positivo e securizante, onde a criança se sinta bem, para a edificação de uma Escola para Todos; e Rogers que destaca o papel do professor, como um facilitador da aprendizagem, por intermédio da seleção e adaptação de recursos às necessidades de cada aluno (Marques, 2000).

Para além das teorias supracitadas, Howard Gardner desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, categorizando-as em sete tipologias de inteligência – Inteligência Intrapessoal, entender a si mesmo, o que sente e o que quer; Inteligência Interpessoal, entender as emoções e motivações dos outros; Inteligência Corpo-cinestésica, coordenar a mente e o corpo; Inteligência Musical, diferenciar sons, timbres, ritmos e tons; Inteligência Espacial, compreender o mundo em três dimensões; Inteligência Lógico-matemática, levantar hipóteses e resolver problemas; e Inteligência Linguística, encontrar as palavras corretas para se expressar –, demonstrando que este conceito é bastante mais complexo do que o previsto até então (Gardner, 1995). Com esta teoria, Gardner defende que a inteligência não é apenas utilizada aquando da resolução de problemas abstratos, mas também possui um carácter multifacetado, associado a cada sujeito e à forma como ele vê e interage com as suas particularidades no seu quotidiano (*idem*). Esta teoria, reforça a importância de o docente compreender quais os conhecimentos prévios que cada criança detém, para assim, promover uma diferenciação pedagógica que aliada a uma abordagem multinível, se traduza em aprendizagens mais ricas e significativas (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). As abordagens multiníveis “são modelos integrados de ação, de âmbito educativo, que assentam processos de tomada de decisão e que procuram, de uma forma integrada, responder à complexidade dos processos educativos” (Carvalho, 2016, s.p.). Este modelo caracteriza-se pelos seus níveis de intervenção – Medidas Universais, cujo objetivo é o sucesso de todos os alunos e não depende da identificação de

necessidades específicas para intervir; Medidas Seletivas, que são dirigidas a alunos que estejam em situação de insucesso escolar e que necessitem de um suporte complementar para alcançar o sucesso; e Medidas adicionais, sendo estas adaptações curriculares mais significativas e criadas à medida das necessidades e potencialidades do aluno –, variando estes em intensidade e frequência de acordo com cada criança (*idem*).

No que se refere à diferenciação pedagógica, esta pode ser descrita como “a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar a turma como se todos (...) tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p.14). Esta diferenciação pedagógica deve ser motivada por uma reflexão cuidada e utilizada nos momentos de planificação e desenvolvimento da praxis.

Neste seguimento, e de modo a alcançar o desenvolvimento holístico dos alunos, deve ser combatida a apropriação de conhecimento, como método de ensino exclusivo, que coloca de lado as interações em sala de aula e se centra no manual, como um instrumento securizante e dogmático, anulando, assim, a flexibilidade das práticas pedagógicas (Tormenta, 1996). Apesar do manual escolar se encontrar organizado de acordo com os conteúdos do Programa e Metas Curriculares, sendo uma ajuda no cumprimento do mesmo, é fundamental que a sua utilização seja realizada em uníssono com outros recursos (Santos, 2006), de modo a evitar que as aulas sejam uma incessante resolução das suas páginas, o que acaba por acontecer no ensino tradicional. O Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, menciona o manual como um instrumento de trabalho que tem a pretensão de auxiliar os alunos na construção dos conhecimentos programados, no entanto, torna-se perceptível que estes conhecimentos devem ser complementados com recurso a outros instrumentos que vão ao encontro das motivações, interesses e curiosidades dos alunos. Assim, cabe ao professor analisar os recursos para melhor ensinar as crianças a aprender a aprender, podendo anexar e completar com outros que tornem a criança o centro do processo de aprendizagem (Santos, 2006).

Para além disto, cabe ao docente a criação de ambientes de aprendizagem que permitam ao aluno questionar-se e querer explorar, investigar e criar novos conhecimentos sobre o mundo que o rodeia, tal como refere o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória:

é neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (Oliveira-Martins, 2017a, p.7)

Atendendo à atualidade, e de forma a acompanhar a evolução e as mudanças permanentes que ocorrem no mundo, é indispensável realçar a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, como recursos didáticos que assumem um papel fulcral nas práticas pedagógicas, permitindo diversificar as mesmas, alterar os modos de aprender a aprender e tornar a aprendizagem ubíqua (Flores, 2016). A utilização de aplicações interativas *online* são familiares e constituíram-se fundamentais, uma vez que, no seu dia-a-dia, as crianças contactam bastante com a tecnologia, o som e a imagem e, porque para além de divertidos estes recursos possuem um carácter motivador para o grupo (Craveiro & Ferreira, 2007; Ponte, 2002). Estes recursos mencionados foram utilizados, no decorrer da Prática Educativa Pedagógica em contexto, com o objetivo de promover aprendizagens motivadoras, diferenciadas e situadas para cada uma das crianças, tal como descrito no terceiro capítulo (Flores & Ramos, 2016). A utilização das tecnologias digitais corrobora a conceção construtivista, uma vez que, quando a criança cria e utiliza estes recursos didáticos, possui um papel central e ativo na construção do seu processo de aprendizagem (Moran, 2000). Além do mais, a exploração destes recursos digitais, por parte do aluno, permite que este desenvolva uma relação mais flexível e positiva com o conhecimento, juntando a comunicação virtual à comunicação presencial (Flores & Escola, 2007). Posto isto, cabe ao docente gerir os recursos tecnológicos que utiliza na sua prática para que estes assumam um valor educativo, ou seja, sirvam para as crianças aprenderem (Ramos, 2007).

No que diz respeito à avaliação, que também é uma das componentes da docência, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, reforça que o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino” (anexo n.º 2). Em comunhão com o que foi referido, e visto que a avaliação assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, esta deve ser realizada de diversas formas. Nesta

perspetiva, torna-se necessário esclarecer que o objetivo primordial da avaliação não está relacionado com a mediação do saber, mas sim com a compreensão das necessidades e dificuldades das crianças, com o intuito de as auxiliar na superação das mesmas (Formosinho, 1992). Para que tal aconteça é importante que o docente utilize as diversas modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – tal como menciona o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Em harmonia, a avaliação diagnóstica assume-se como fundamental, pois facilita a integração escolar, possibilita a compreensão das necessidades das crianças, bem como, dos seus conhecimentos prévios, de onde o professor parte para que o aluno construa novos conhecimentos (Abrantes & Araújo, 2002); a formativa, que deve ser a avaliação mais utilizada pelo docente, pois permite uma recolha de informações detalhadas sobre o desenvolvimento da criança, de um modo constante, o que motiva e sustenta uma adequação das práticas pedagógicas (Abretch, 1994); e a avaliação sumativa, normalmente realizada no final de cada período, originando, no final do ano letivo uma decisão sobre a “progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” do aluno (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º). No 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação sumativa determina uma “menção qualitativa numa escala [insuficiente, suficiente, bom e muito bom] acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente do currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo n.º 28, p. 2938; Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro).

Por fim, a prática pedagógica permite uma reflexão sobre a ação e, posterior interpretação do que foi refletido, à luz da literacia científica, dos conhecimentos pedagógicos e dos documentos normativos, possibilitando a compreensão dos pontos positivos e dos pontos menos positivos (Pacheco & Flores, 1999). Em concomitância, a experiência vivenciada em contexto de estágio possibilitou uma reflexão na ação, que se traduziu na transformação da praxis, através da procura e criação de soluções criativas e inovadoras que colaboraram na construção de competências pessoais e profissionais (Estrela, 2010). Assim, todos os saberes e experiências referidos anteriormente, devem unir-se como um todo em ação, por meio de uma relação direta entre a teoria e a prática, de forma a construir progressivamente a identidade profissional de um docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo primordial a caracterização do contexto educativo e da comunidade envolvente, onde decorreu a PES, de modo a realçar as suas potencialidades, dificuldades e especificidades, uma vez que o desenvolvimento de cada criança depende das inter-relações entre os vários contextos (Portugal, 1992). Esta ideologia adveio da teoria sistémica e ecológica de Bronfenbrenner, onde o sujeito é o elemento central que estabelece relações diretas com o microssistema e com outros contextos mais latos: o mesosistema, o exosistema e o macrosistema, tal como referido no capítulo 1 (Bronfenbrenner, 1996).

Neste seguimento, é fundamental mencionar que a PES na EPE e no 1º CEB se desenvolveu no mesmo estabelecimento de educação, o que justifica a organização deste capítulo. Assim, primeiramente, surge a caracterização global da instituição cooperante, em seguida a do contexto em EPE e, posteriormente, a do contexto de prática educativa do 1º CEB. Esta caracterização foi sustentada na observação direta e indireta, dos mesmos, e na análise de documentos legislativos e normativos.

Para além destes subtópicos, este capítulo integra outro referente à metodologia de investigação, cujas etapas foram imprescindíveis para conhecer e compreender o grupo e, adequar as práticas pedagógicas, transformando-as. Este processo instiga uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Note-se que refletir sobre a prática para a transformar, melhorando o processo, não só beneficia a criança como, também, permite a construção de saberes da práxis promotores do ser educador e professor (Alarcão, 1996).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES pertence a um Agrupamento de Escolas (AE) sito na área Metropolitana do Porto, mais precisamente numa freguesia com aproximadamente 50 713 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012). Devido à contiguidade com o distrito do Porto, esta freguesia apresenta um crescimento demográfico acentuado e uma rede de transportes vasta e com boas condições de acesso e utilização, fatores que provocaram uma crescente heterogeneidade cultural e diversidade socioeconómica (CMG, 2018). Esta heterogeneidade é inteligível na instituição cooperante, uma vez que é frequentada por diversas crianças oriundas de outros países e culturas. Assim, é essencial promover uma educação multicultural, de modo a conhecer e respeitar a diversidade de crianças pertencentes ao estabelecimento de ensino, conhecendo os seus contextos familiares, culturais e socioeconómicos, de modo a garantir uma educação para todos (Cardoso, 1996). A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) fomentam a ideologia que a educação é um dos direitos de todos os cidadãos, sendo a escola um local privilegiado “para ajudar as crianças e os jovens a encontrarem as suas referências para a vida no mundo de hoje” (Gonçalves, 2001, p.16).

Deste modo, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) – instrumento organizacional que exprime a aspiração da escola-comunidade – tem como principal missão a formação integral de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, através de valores e princípios democráticos e de igualdade (Costa, 1994; PEA, 2017-2021). De forma a dar resposta a esta e outras missões, Delors et al. (1996) organizaram a educação ao longo da vida, em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, abrindo-se ao conhecimento; aprender a fazer, agindo sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, compreendendo o outro; e por fim, aprender a ser, desenvolvendo a sua personalidade.

Para atingir as finalidades expressas no PEA foram delineados objetivos, metas e estratégias específicas, como a participação da comunidade educativa, enquanto promotora de educação formal e não formal, de maneira a complementar a formação das crianças com atividades ricas, contextualizadas e, conseqüentemente mais significativas (Pinto, 2005). Segundo Ausubel, as aprendizagens significativas resultam da valorização dos conhecimentos prévios das crianças, aliados à descoberta e redescoberta de novos

conhecimentos (Ausubel, 1982). Por conseguinte, é fundamental destacar os projetos implementados na instituição cooperante, bem como as parcerias com a comunidade. Assim, os projetos escolares são: o Plano Nacional de Leitura, que promove o gosto pelos livros e pelo ato de ler; o Eco Escolas, que fomenta a política dos três R's e sensibiliza para hábitos de alimentação saudáveis; o BookMark Project, onde se criam marcadores de livros que, futuramente, são trocados com escolas de outros países; o Diz 4, que é um concurso destinado aos alunos do 4º ano; o PES, projeto de educação sexual; o Projeto Lipor Geração +, que promove a recolha de lixo e transforma-o em donativos para o estabelecimento; o Comprehensive School Mathematics Program, através da implementação da minicalculadora de Papy; e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo, que preconiza um conjunto de princípios para alcançar “um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (DL n.º 23/2016, de 24 de março). Um olhar sobre estes projetos revela a diversidade dos mesmos, o que é um fator preponderante para responder aos interesses e necessidades das crianças e, consequentemente, desenvolver aprendizagens holísticas.

No que concerne às parcerias, estas são desenvolvidas com: a Câmara Municipal (CM), a Junta de Freguesia, a Lipor, o Centro de Saúde da freguesia, a Polícia da Escola Segura, a Biblioteca Municipal do concelho, entre outras. Esta convivência entre a escola e a comunidade permite que profissionais de diversas áreas demonstrem, às crianças, os seus conhecimentos, costumes e valores, ampliando e enriquecendo as suas aprendizagens; renovando o processo de ensino e aprendizagem; e estendendo a oportunidades de ultrapassar barreira, por meio de uma educação mais contextualizada (Fontaine, 2000). É ainda de referir a existência de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e outras atividades organizadas e promovidas pela CM do concelho, tais como, Expressão Motora, Expressão Musical e Expressão Dramática para o 1º CEB e Expressão Motora e Expressão Musical para a EPE (PEA, 2017-2021).

No que diz respeito ao Agrupamento de Escolas, este é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, entre os quais a instituição cooperante, concluída no ano de 2012. Segundo o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, um AE é uma “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão,

constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”, que possui a responsabilidade de assegurar a qualidade das práticas pedagógicas e a conformidade do projeto educativo (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 6.º, p. 3341). No presente ano letivo, o centro escolar onde decorreu a PES foi frequentado por 367 crianças dividida pelos dois níveis educativos. Relativamente ao horário de funcionamento do estabelecimento de educação, este decorre das 7h30 às 19h30, contudo as atividades letivas não são estendidas a esse horário. Assim, a EPE abrange o período das 9h00 às 15h15 e o 1º CEB das 9h00 às 15h30, tendo ainda atividades extracurriculares até às 17h30, tal como salvaguarda o Artigo 58º do Regulamento Interno (Regulamento Interno, 2017-2021). Para além das atividades curriculares e extracurriculares, a escola contempla ainda, a Escola a Tempo Inteiro que possibilita um alargamento do horário, através de serviços de acolhimento e prolongamento, de forma a dar resposta às necessidades familiares, pois os horários laborais da família são, por vezes, alargados (Pires, 2014).

Em relação ao espaço físico, este é constituído por um pavilhão gimnodesportivo e dois espaços exteriores: um com dimensão reduzida, totalmente livre de materiais, que é utilizado apenas para atividades de Expressão Motora na EPE; e outro, de grande dimensão, composto por um campo de futebol, um campo de basquetebol, um parque, alguns bancos, uns pequenos espaços verdes e uma área coberta, destinado a ambos os níveis educativos, com horários de utilização distintos. É de realçar que na entrada da instituição existe uma rampa, que facilita o deslocamento de pessoas com mobilidade reduzida, tal como expresso no DL nº 163/2006.

O espaço interior do edifício moderno contém dois pisos equipados com 18 salas, 12 de 1º CEB e 6 de EPE; uma cozinha; um refeitório, onde as crianças almoçam por turnos devido ao espaço reduzido; casas de banho, em cada corredor com salas; uma sala dos professores, vários gabinetes de apoio; e uma biblioteca/videoteca, com quatro computadores para pesquisa e um computador ligado a um quadro interativo. Este espaço de biblioteca é dinamizado por uma professora de outra escola do AE, que promove atividades lúdicas e criativas, com o intuito de sensibilizar as crianças para o espaço da biblioteca e desenvolver nelas hábitos de leitura e gosto pela leitura e pela escrita (Lopes da Silva et al., 2016). Um destes momentos de dinamização ocorreu no

Mês Internacional da Biblioteca Escolar, tal como previsto no Plano Anual de Atividades. Neste plano é compreensível que todo o agrupamento realiza atividades comuns, pontualmente, relacionadas com temáticas específicas e épocas festivas (Plano Anual de Atividades, 2018-2019). De forma geral, a instituição é moderna e apelativa, apresentando boas condições de organização, limpeza e higiene, iluminação e conforto.

Relativamente, ao corpo docente do estabelecimento, este integra cinco educadoras de infância, catorze professores do 1º CEB (contemplando neste grupo os professores de apoio às várias áreas), duas professoras na biblioteca escolar, e uma professora que desempenha funções de coordenação do centro escolar. A respeito do corpo não docente, este é constituído por 14 assistentes operacionais, sendo que algumas delas auxiliam ambos os níveis educativos, e duas assistentes técnicas que dinamizam as AAAF. Nesta continuidade, torna-se de extrema importância referir que o corpo docente e o corpo não docente demonstram ter uma relação de colaboração, respeito e entreajuda

2.1.1 Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo tem um papel preponderante na pedagogia da infância, uma vez que promove aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas nas crianças, através da organização do grupo, do espaço, do tempo e das relações entre os diferentes intervenientes, sendo por essa razão considerado por Malaguzzi um terceiro educador (Malaguzzi, 2011). De modo a analisar estas dimensões pedagógicas e, posteriormente, refletir sobre elas, foi fundamental partir da observação – direta, sistemática e participada – do grupo e da sala de atividades (Estrela, 1994).

Neste seguimento, a PES desenrolou-se na sala 2, com um grupo constituído por 20 crianças – oito do sexo feminino e 12 do sexo masculino – uma educadora de infância e uma assistente operacional. As crianças do grupo tinham idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, aquando da entrada das estagiárias em contexto, contudo, seis nasceram no ano de 2013 e

14 no ano de 2012, sendo estas 14 crianças condicionais (Grelha de caracterização do grupo C, 2018-2019). Este facto motivou uma reflexão sobre as transições educativas, sendo estas provenientes de mudanças biológicas aliadas a circunstâncias ambientais, que originam um processo de acomodação bilateral entre o ambiente ecológico e o organismo (Bronfenbrenner, 1977), onde a criança, a família e os agentes educativos operam na co construção da transição que cada um experiencia (Dunlop, 2003). Nesta perspetiva, as crianças vivenciam inúmeras transições, do contexto familiar para o JI e entre os vários níveis educativos (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000), como é o caso da transição entre a EPE e o 1.º CEB que é, particularmente, emotiva, uma vez que envolver fortes emoções e a construção de uma nova identidade da criança que passa, também, a ser aluno (Margetts, 2003).

Neste ano letivo, o grupo acolheu 12 crianças que entraram neste JI, havendo apenas oito que já o frequentava há 2/3 anos, o que significa que uma grande parte das crianças ainda estavam numa fase de adaptação ao ambiente, ao espaço, às rotinas e ao próprio grupo. Esta adaptação ao novo contexto é um processo delicado e deve ser realizada de uma forma progressiva, para que a criança desenvolva “uma dupla interiorização: as imagens parentais e a imagem da pessoa que a acolhe” (Portugal, 1998, p. 184). Além do mais, outras informações fulcrais a destacar são: a alergia grave a ovo e a frutos secos, por parte de uma criança, reagindo até ao toque; a presença de uma criança de nacionalidade Brasileira; a existência de problemas de fala, numa das crianças, estando esta a ser acompanhada por um terapeuta da especialidade; e a inclusão de uma criança com Necessidade Adicionais de Suporte (NAS), sendo-lhe diagnosticada, no seu Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), uma perturbação do espectro de autismo muito ligeira, tendo dificuldades na socialização com outras crianças e na motricidade (Grelha de caracterização do grupo C, 2018-2019). Estas informações são representativas da urgência de uma escola inclusiva, que encare a heterogeneidade de um grupo como um desafio e não como uma dificuldade, incluindo, assim, todas as crianças e não apenas integrando-as (Sanches & Teodoro, 2006).

Ao longo da prática educativa foi possível verificar que este grupo, de modo geral, é bastante empenhado, participativo e curioso, contudo não é muito autónomo. Ao nível da formação pessoal e social, as crianças são muito carinhosas e preocupadas entre si e apresentam fragilidades na atenção,

concentração e cumprimento das regras da sala. No que diz respeito à comunicação, o grupo demonstra uma clara preferência para comunicar através do desenho e da pintura, contudo, também gosta de ouvir músicas e história e realizar jogos motores e dramáticos. Relativamente à linguagem oral e escrita, estas gostam de partilhar factos sobre si e sobre experiências que vivenciaram, o que se torna uma mais-valia para a compreensão dos seus interesses; e uma das crianças lê perfeitamente em diferentes tipologias de letra. Ao nível da matemática, grande parte do grupo reconhece os numerais e as quantidades, consegue elaborar operações simples e apresenta dificuldades nas posições relativas. Quanto ao conhecimento do mundo, as crianças demonstram curiosidade e interesse pelo meio envolvente, reagindo positivamente a experiências diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016). Para além de tudo o que foi referido anteriormente, o grupo expressa uma enorme vontade de brincar livremente nas áreas, o que é compreensível, pois “brincar é coisa séria” e, ao brincar a criança vai desenvolver diferentes capacidades sociais, físicas e intelectuais (Oliveira, 2017, p.1).

Partindo para a análise do contexto familiar do grupo, é perceptível que a maioria das crianças vive com o pai e com a mãe; uma pequena parte com o pai, a mãe e um irmão; e duas das crianças vivem em famílias monoparentais. O nível de formação dos pais era, no geral, o ensino secundário existindo, todavia, um número significativo de pais tanto com o ensino básico, como com o ensino superior. Em relação à situação profissional, apenas um dos pais está desempregado, não obstante de, existem dois que têm profissões desconhecidas (Grelha de caracterização do grupo C, 2018-2019).

Quanto à dimensão do espaço pedagógico, é desejável que este seja “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural”, de forma a potenciar diversas aprendizagens holísticas e significativas (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). Por esta razão, não existe um modelo de sala que os educadores devem seguir, pois esta deve ter um carácter flexível e adequar-se às necessidades e intenções do grupo. No entanto, é fundamental a existência de um espaço, onde seja possível a realização de tarefas conjuntas, como dramatizações, assembleias, atividades de composição e interpretação musical, entre outras (Zabalza, 1998). Neste seguimento, a sala apresenta boas condições estéticas, de conforto, luminosidade, temperatura e higiene e

limpeza, no entanto, é demasiado reduzida limitando o espaço para as crianças brincarem e circularem livremente. Este fator condiciona a organização do espaço, pois transmite a sensação de que as áreas de interesse estão um pouco sobrepostas, apesar de estarem bem delimitadas. Outros pontos negativos são: a segurança do espaço, pois um dos vidros da sala encontra-se completamente estilhaçado por dentro, estando assim, num estado de fragilidade; e a falta de espaço e material adequado para a exposição dos trabalhos das crianças e outros instrumentos (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim, a sala encontra-se dividida em dez áreas de interesse, sendo elas: a área de acolhimento; a área das construções, com diversos materiais e jogos interessantes; a área da biblioteca, onde se encontra uma estante e um pequeno armário com livros, contudo, apenas os livros sem qualidade literária estão ao nível das crianças, uma vez que os restantes são da biblioteca da escola e não podem sofrer danos; a área dos jogos de mesa, com jogos diversificados e estimulantes; a área das ciências, com pouco material disponível, uma vez que as encomendas de material, realizadas pela educadora, ainda não tinham chegado à instituição; a área do jogo simbólico, com diferentes materiais que permitem à criança fazer uma ponte entre a escola e a família; a área do desenho; a área da pintura; a área da plasticina; e a área do recorte e colagem (Lopes da Silva et al., 2016). Para além das áreas de interesse, a sala contém também um ponto de água; dois ecopontos, para a separação de lixo; um caixote para o lixo residual; armários; e uma bancada, onde existem caixas organizadoras com o nome de cada criança para que estas possam guardar os seus trabalhos. Os materiais existentes são seguros, estimulantes, diversificados e adequados à faixa etária e apesar das limitações existentes em algumas áreas, é compreensível que são proporcionadas diversas oportunidades de as crianças explorarem, descobrirem e utilizarem vocabulário relacionado com as principais áreas do conhecimento, como refere as OCEPE (Folque, 2014).

As paredes da sala expressam inúmeras informações, através dos instrumentos de pilotagem, que funcionam como auxiliar do planeamento e da avaliação formativa, sendo estes: o mapa de presenças; o quadro de regras, composto por dois corações e estrelas com o nome de cada criança, num dos corações encontra-se as regras da sala e no outro a frase “Que nunca se apague a luzinha no teu coração”, e quando as crianças não cumprem as regras a sua estrela vai para o coração com a frase; uma reta numérica, com o número de

crianças e onde se identifica quem é o chefe do dia; e o calendário dos aniversários. É fundamental referir que embora não esteja em forma de mapa nas paredes da sala, o grupo tem um relógio do tempo, onde assinala, o dia do mês, o mês, o dia da semana, a hora da entrada na sala, a estação do ano e o clima do dia. Estes instrumentos transmitem crenças e valores dos modelos pedagógicos participativos – High-Scope e MEM – e os trabalhos afixados, cuidadosamente, na parede de forma a promover o sentido estético traduzem as conceções do Modelo Pedagógico Reggio Emilia, permitindo, assim, compreender que, na sala, não existe um modelo curricular seguido fielmente, mas uma mistura de vários (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que diz respeito à gestão e organização do tempo, a rotina iniciava-se às 9h00 com o acolhimento, na sala de atividades, sem embargo, existiam as AAAF desde as 7h30. Este acolhimento consistia na interpretação da canção do bom dia, na partilha de experiências do cotidiano, na marcação das presenças e no preenchimento do relógio do tempo por parte do chefe do dia, seguido das atividades planeadas ao momento destinado à higiene pessoal e ao lanche. Entre as 10h30 e as 11h00 as crianças podiam ir para o espaço exterior brincar em atividades livres, com as restantes salas do JI, exceto à quarta-feira, que esta rotina mudava devido às atividades de Expressão Motora organizadas e promovidas pela CM. Em seguida, as atividades planeadas tinham continuidade e, entre o 12h00 e a 13h30 as crianças almoçavam e iam novamente para o espaço exterior. As atividades educativas ocorriam, novamente, entre a 13h15 e as 15h15, começando com a canção da boa tarde e terminando com a canção de despedida. Após este momento as crianças iam para casa ou para o prolongamento – estando este integrado nas AAAF – onde poderiam ficar até às 19h30, numa perspetiva de Escola a Tempo Inteiro (Pires, 2014). É de salientar que apesar de a rotina possuir um carácter sequencial, que transmite às crianças autonomia e segurança, no decorrer do dia, também detinha um carácter flexível adaptando-se às necessidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, é cognoscível o facto de a rotina ser um “elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.” (Barbosa, 2006, p.45).

Quanto às interações estabelecidas é crucial caracterizar: as interações entre os adultos e as crianças, que são bastante positivas, pois têm por base o diálogo,

a negociação em momentos de conflito, o respeito e a compreensão que contribui “para a estabilidade e segurança afetivas da criança” (LBSE, 1986); as interações criança-criança, que primam pela amizade, preocupação com o outro, entreaajuda, respeito mútuo e companheirismo; as interações adulto-adulto demarcadas pelas relações profissionais, entre educadoras, professoras e assistentes operacionais onde predomina a colaboração, a partilha, o respeito e o diálogo. Dentro das relações profissionais destacou-se as reuniões regulares entre a educadora e a assistente; as reuniões semanais, ocorridas à terça-feira, entre todas as educadoras da instituição; e os encontros entre a educadora e outras professoras. Ainda no que respeita às interações, é essencial destacar a interação escola-família que se caracterizava pelos diálogos informais e reuniões, tal como pela participação da família em algumas atividades do JI (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, os projetos implementados na sala eram: o Eco Escolas, que fomenta a política dos três R’s e sensibiliza para hábitos de alimentação saudáveis; os Campeões da Fruta, que promove hábitos de comer fruta e vegetais, principalmente nos momentos de lanche; o (Re)Viver Aventuras, que consiste no desenvolvimento de projetos exploração e investigação; e a Leitura em vai e vem, que é um projeto relacionado com a promoção de hábitos de leitura e gosto pela mesma, através da partilha de livros, entre as crianças e entre escola-família.

2.1.2 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com base nas observações realizadas, na recolha de informação efetuada através de instrumentos de recolha de dados – guião de observação e diário de formação – e, da análise de documentos legais, nomeadamente, do Plano de Turma (PT) e dos processos de cada aluno, foi possível caracterizar o grupo e o espaço onde foi realizada a PES em contexto de 1.º CEB.

Assim sendo, a PES foi desenvolvida numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por 19 crianças, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com

idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. De um modo geral, as crianças são de nacionalidade portuguesa, contudo uma delas é nacionalidade brasileira e outra ucraniana, vivendo cada uma, a sua primeira infância nos respetivos países (Plano da Turma c, 2018-2019). Ainda na turma, estão incluídas duas crianças com NAS, sendo uma delas, identificada com Perturbações do Neurodesenvolvimento, Défice de Atenção e Perturbação de Hiperatividade, o que resulta em dificuldades de aprendizagem acentuadas e fragilidades de carácter intelectual e social que serão atendidas aquando da realização das planificações. As abordagens multiníveis e a diferenciação pedagógica pretendem atenuar as dificuldades dos alunos, o que motivou para uma reflexão sobre como atuar na motivação para que este se torne mais ativo no processo de aprendizagem (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Esta criança, no decorrer do seu percurso educativo, ficou duas vezes retida e necessita de um ensino mais individualizado e de uma adequação curricular, a nível dos objetivos e conteúdos, tal como é referido no seu Programa Educativo Individual (PEI) (PEI – M, 2019). A outra criança com NAS, foi identificada como portador de uma deficiência grave ao nível da locomoção e possui um atraso de desenvolvimento com 95% de incapacidade, tal como refere o seu PEI e o Currículo Específico Individual (CEI). Para além disso, apresenta limitações graves ao nível das funções da linguagem e foi avaliado recentemente pelo Centro de Recursos TIC (CRTIC) numa tentativa de prescrição de um produto de apoio mais adequado à aquisição de aprendizagens. Esta avaliação concluiu que a criança, em questão, apresenta um comportamento pouco estável, tendo tendência para agarrar tudo o que está ao seu alcance de forma violenta; utiliza movimentos repetitivos e estereotipados; não comunica verbalmente, apenas através de gritos; não mantém a atenção em nada do seu meio envolvente; e coloca tudo na boca, considerando, deste modo, que não estava habilitado ao uso de alta tecnologia (CEI – MR, 2019; PEI – MR, 2019; Relatório do CRTIC – MR, 2019). Os CRTIC foram reconhecidos, através do Despacho 5291/2015, de 21 de maio, como um conjunto de entidades que prescrevem produtos de apoio, financiados pelo Ministério da Educação e Ciência, que visam a adequação dos mesmos, às crianças com NAS, potenciando, o seu sucesso educativo e aumentando os níveis de participação nos diversos contextos de aprendizagem. Esta criança constituiu um autêntico desafio, no sentido de encontrar estratégias e recursos que o motivem e, também, que estimulem o seu desenvolvimento.

Acresce ainda, que, uma criança recebe apoio pedagógico mais individualizado, pois apresenta dificuldades de aprendizagem, evidenciadas pela incapacidade de se manter concentrada por um período de tempo considerando normal para a faixa etária. Para este aluno foram desenvolvidas estratégias específicas e lúdicas que o envolveram na mobilização do saber-fazer, ser e estar. Além do acompanhamento diferenciado, o aluno frequentava o apoio educativo, de 180 minutos semanais, o que se revelou uma mais-valia, uma vez que foi visível uma melhoria através da observação direta e indireta (PT c, 2018-2019). O apoio educativo, segundo o artigo 55.º do regulamento interno do agrupamento de escolas visa apoiar os alunos “no seu trabalho escolar, no desenvolvimento de técnicas ou métodos de estudo e motivar o gosto pela investigação e pela autoformação” (Regulamento Interno, 2018, p.57).

De um modo geral, o grupo de crianças enquadrava-se num contexto socioeconómico médio-baixo, visto que 11 alunos recebiam apoio da Ação Social Escolar, sendo que 5 beneficiavam do escalão A e 6 do escalão B, recebendo, assim uma participação total ou parcial dos materiais escolares e das refeições (Lei nº46/86, de 14 de outubro). No que concerne à constituição do agregado familiar, a maioria das crianças vivia com ambos os pais, contudo, as restantes viviam apenas com a mãe, ou com os dois progenitores, mas em regime de guarda partilhada. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, a grande maioria situava-se entre o 9.º ano de escolaridade, o Ensino Secundário e o Ensino Superior, havendo, no entanto, seis pais cuja informação não tinha sido fornecida. No que respeita à situação de empregabilidade dos pais, uma grande parte encontrava-se empregado, no entanto haviam dois encarregados de educação desempregados e cinco sem informação disponível (Fichas identificativas dos alunos da turma c).

Considerando a importância atribuída à relação entre a escola e a família, explanada ao longo do relatório, torna-se primordial a caracterização da mesma no contexto. Desta forma, e tendo por base as observações realizadas no decorrer da PES, a participação das famílias ocorria apenas pontualmente, sobretudo em reuniões de avaliação e através da caderneta do aluno. No entanto, a professora cooperante tinha um horário de atendimento semanal – quinta-feira das 12h00 às 13h00 – que era bastante utilizado na semana após a reunião de avaliação pelos encarregados de educação que não tinham conseguido comparecer à mesma. Ademais, a caderneta escolar era utilizada

para transmitir algumas informações de carácter mais burocrático ou para informar sobre situações de comportamento inapropriado. Neste seguimento, e de forma a desenvolver aprendizagens holísticas nas crianças, a díade procurou estabelecer um maior contacto entre a escola e a família, desenvolvendo uma relação de cooperação e colaboração (Portugal, 2009).

Dada a necessidade de um professor do 1º CEB utilizar, diariamente, aquando das suas práticas pedagógicas, estratégias e recursos múltiplos, de forma a responder eficazmente aos diferentes estilos de aprendizagem de todos os alunos, torna-se fundamental compreender os interesses, as necessidades e motivações do grupo em geral e de cada aluno em particular (Arends, 2008), aliás como confere um currículo humanista (Oliveira-Martins, 2017a). Neste seguimento, a turma demonstrava um particular interesse pela vida escolar, era bastante curiosa e motivada para participar ativamente em atividades dinâmicas, principalmente se estas fossem realizadas em grupo e apresentadas de forma criativa, lúdica e inovadora. Além do mais, a turma destacava-se por ser bastante comunicativa e participativa, contudo e devido a essa enorme necessidade de se expressarem, era necessário, por vezes, chamar a atenção para que cumprissem as regras da sala e refletissem sobre a pertinência do seu discurso.

Com o intuito de compreender a preferência de cada aluno, relativamente às diferentes áreas curriculares e aos seus hobbies nos tempos livres, o par pedagógico optou por realizar um pequeno questionário informal. Através deste compreendemos que a disciplina preferida de dez dos alunos era o Estudo do Meio – G. - “por causa das experiências e porque é divertido”; J - “porque damos a história e os planetas” – contudo, para quatro dos alunos a disciplina predileta era o Português – G.S. - “porque gosto de fazer textos... tipo gosto de ser criativo e gosto tipo... da matéria que se dá”; M.L. - “porque aprendemos várias coisas, tipo histórias de Natal e os provérbios” – e para outros quatro era a Matemática – V.- “gosto de fazer contas e nunca tirei um suficiente a nada”; M. – “porque gosto mais de contas de “mais” e de “menos””. Quanto aos passatempos referidos, destacam-se pela quantidade de respostas, os jogos, principalmente, jogos virtuais, a pintura, o desenho e a dança. Um outro gosto, evidenciado ao longo da PES foi pela audição de histórias de literatura infantil. Relativamente às fragilidades identificadas no grupo, estas estavam intimamente ligadas à resolução de problemas, mais concretamente, ao nível da compreensão dos

enunciados; à competência da leitura autónoma em voz alta; à compreensão de textos e análise dos mesmos; e ao respeito pelas ideias e opinião dos colegas.

A nível de aproveitamento a turma era bastante razoável, embora existissem ritmos de aprendizagem e de trabalho muito distintos. Nesta continuidade, havia crianças autónomas, empenhadas e concentradas na realização de tarefas, acabando as mesmas em curtos espaços de tempo, mas também existia crianças mais inseguras, com um menor poder de concentração e que necessitavam de um tempo mais alargado para a realização das mesmas tarefas. De forma a minimizar esta diferença entre os alunos, a díade recorreu a “estratégias pedagógicas diferenciadas” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto) (cf. Capítulo III), com o intuito de promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos. Estas estratégias implementadas, resumiram-se a um acréscimo de estímulos para as crianças que terminavam as tarefas rapidamente e um apoio individualizado, juntamente com reforços positivos, para as crianças com mais dificuldades.

Quanto aos projetos implementados na sala, estes são: o Eco Escolas, que fomenta a política dos três R’s e sensibiliza para hábitos de alimentação saudáveis; o Soletrar, onde as crianças analisam as palavras segundo alguns parâmetros pré-estabelecidos; o Jogo do 24, referente à disciplina de Matemática; e o Diz Quatro, transversal a todas as áreas disciplinares. Esta pluralidade de projetos promove o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, a colaboração e a capacidade de tomar decisões.

No que respeita à organização do espaço, a sala de aula encontra-se organizada de uma forma tradicional, ou seja, numa disposição de filas, voltadas para o quadro. Assim, existiam, duas filas com cinco mesas duplas, onde as crianças com dificuldades de aprendizagem, atenção e concentração se sentavam em lugares estratégicos para que pudesse ser realizado um acompanhamento mais individualizado. No entanto, ao longo da prática educativa foi possível compreender que este desenho tradicional de organização da sala de aula não responde aos interesses da escola atual e dos seus alunos, encontrando-se desajustada, dificultando o fluxo da partilha de saberes e o desenvolvimento do espírito de colaboração, assim como o estímulo à concentração das crianças que ocupavam a última fila. Deste modo, e tendo em consideração que “o espaço é um dos aspetos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), o par pedagógico optou por alterar a organização espacial da sala, de forma a permitir a realização

de trabalhos grupais colaborativos, onde os alunos possam comunicar, debater e partilhar as suas ideias, opiniões e conhecimentos, usando tecnologia digital, potenciando, assim, o paradigma socioconstrutivista da aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009).

Ainda referente ao espaço físico, a sala possuía um quadro de giz, um computador, um sistema de som, placards em cortiça para a exposição de trabalhos, uma bancada larga com um lavatório, duas caixas de livros literários (adequados à faixa etária) e um kit de materiais de geometria para poder desenhar no quadro. Junto à porta encontram-se os ecopontos para a separação de lixo, que fomentam hábitos e atitudes positivas de sustentabilidade. Importa também salientar, que no corredor, existe uma sala específica destinada à arrumação de materiais didáticos que podem ser utilizados por todas as salas. Nesta sala existem diversos materiais, de investigação e exploração relativos às áreas do conhecimento, o que potencia “inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as vivências [das crianças] de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998).

No que se refere à gestão do tempo, a turma possuía um horário dividido em tempos letivos, que englobava as áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Cidadania, cumprindo com o que está homologado no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. No início do ano letivo, a docente definiu um horário semanal, onde estava explícito o tempo que deveria ser dedicado a cada área, e as atividades ocorriam conforme o que estava programado, espelhando, assim, o domínio de uma pedagogia tradicional que vê o currículo espartilhado e sujeitas à lógica organizacional Taylorista, em oposição à perspetiva humanista e construtivista (Santos & Vieira, 2009).

Aquando das atividades letivas, conduzidas pela docente titular, foi possível verificar que a relação professor-aluno era bastante positiva, tal como a dinâmica em sala de aula. Nesta continuidade, torna-se fundamental realçar que a conceção de aprendizagem, adotada pela professora era baseada na aprendizagem ativa, onde o aluno assumia o papel principal na construção do seu conhecimento e, os conteúdos eram abordados através dos seus interesses, motivações e necessidades, criando, desta forma uma relação de empatia, ligada às suas emoções e à sua imaginação (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, no que concerne à relação aluno-aluno, esta era caracterizada pelo companheirismo, cooperação e entreaajuda que existia entre pares, aquando das atividades letivas, no entanto, o mesmo não acontecia nos momentos de brincadeira no espaço exterior, onde, muitas vezes, revelavam atitudes agressivas e egocêntricas com os colegas (Papalia & Feldman, 2013).

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A criança, como referido no capítulo I, possui um papel ativo na construção seu do conhecimento e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento, uma vez que atua e intervém juntamente com os restantes intervenientes e com o meio no seu processo de aprendizagem. Deste modo, o ambiente ecológico onde a criança se encontra inserida vai influenciar a adequação das práticas pedagógicas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nesta linha de pensamento, as intervenções realizadas no decorrer da praxis foram sustentadas na investigação e, posterior reflexão sistemática e colaborativa, adotando, assim, uma postura crítica, ativa e transformadora, característica de um profissional de educação (Folque, 2014).

Na formação inicial dos docentes, a investigação, assume um papel fundamental, uma vez que se traduz numa articulação dinâmica entre a teoria e a prática, tornando-se, assim, indispensável para a criação de uma ação planeada e sustentada (Estrela & Estrela, 2001). Neste seguimento, o docente é encarado como investigador, membro da comunidade científica, que deve desenvolver processos de investigação reflexiva, com o intuito de construir um conhecimento mais vasto e sólido na sua área, bem como, transformar e melhorar as suas práticas educativas (Cardoso, 2013). Esta ideologia vai ao encontro da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, expressa no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde está explícito que o docente deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (p. 5572).

A investigação, de um modo mais abrangente, pode ser caracterizada pelo cruzamento da teoria, através da aplicação de conceitos teóricos, técnicas e instrumentos, com a prática, onde estes serão colocados em funcionamento, de forma a encontrar estratégias válidas que solucionem os problemas e deem resposta às questões levantadas no âmbito do trabalho (Estrela, 1986). Por sua vez, a investigação em educação, é mais restrita e tem como objetivo primordial a transformação e o aperfeiçoamento da prática educativa, o que reforça a importância de os docentes investigarem e refletirem sobre a sua prática (Tuckman, 2000). Nesta continuidade, torna-se imperativa a escolha da metodologia de investigação a utilizar, contudo, esta escolha deve ter em consideração a natureza do problema em estudo (Tuckman, 2012). Assim, ao longo da PES foi utilizada uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (IA), devido às características que evidencia e a tornam mais adequada aos contextos educativos em estudo (Latorre, 2003). Esta metodologia visa indagar, entender, melhorar e transformar as práticas vigentes em determinado contexto; intervir, ainda que de forma leve, nesses contextos; e analisar, detalhadamente, os efeitos originários dessa intervenção. Para que isso suceda, o acontecimento, o contexto, os agentes, e as circunstâncias em que se vai realizar a investigação, devem ser consideradas de acordo com três parâmetros da IA: técnica, prática e crítica (Coutinho, 2005).

A Metodologia de IA pode ser entendida, como uma metodologia de onde ocorre uma mudança – por intermédio da ação –, e, simultaneamente, uma compreensão – por meio da investigação –, através de um processo cíclico ou em espiral, que vai oscilar entre a ação e a reflexão crítica (Bogdan, & Biklen, 1994). Ademais, é maioritariamente prática e aplicada, pois parte da necessidade de resolução de problemas reais, do quotidiano, e visam a sua transformação. Para além disso, é participativa e colaborativa, porque implica a participação de todos os intervenientes no processo; é prática e interventiva, pois não é limitada apenas ao quadro teórico e intervém no real; cíclica, porque envolve uma espiral de ciclos, que originam possibilidades de mudança e onde se cruzam diversas vezes a teoria e a prática; crítica, porque os investigadores não pretendem apenas uma melhoria da sua prática educativa, são agentes de mudança críticos e autocríticos que acabam por se transformar também; e auto avaliativa, pois as mudanças são avaliadas repetidamente para a construção de novos conhecimentos (Coutinho, 2005; Zuber-Skerritt, 1992). Neste sentido, e

embora não se tenha realizado uma investigação direta, a reflexão sobre as ações ocorridas nas diferentes etapas justificam a utilização desta metodologia, que conduziu a uma verdadeira transformação da prática educativa ao longo da PES.

Com o intuito de compreender e aperfeiçoar as práticas educativas, a PES foi orientada pela natureza cíclica, recorrendo aos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Silva, 1996). Assim, a observação, adquiriu um grande protagonismo em contexto e, segundo Estrela (1994), esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29). É necessário também referir que, ao longo do estágio, a observação foi realizada de forma participante, pois houve uma integração do par pedagógico no grupo; participada, pelo envolvimento ativo em todo o processo; sistemática, pois ocorreu de forma contínua, ao longo de algum tempo; e intencional, visto que foram estabelecidos objetivos (Estrela, 1986). Para além disso, a observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). De modo alcançar os objetivos a que se propõe, o docente pode e deve utilizar instrumentos de recolha de dados, tornando a sua observação mais intencional e cuidada. Nesta continuidade, no decorrer da PES, a observação foi realizada com o auxílio de um guião de observação direta; de um guião de pré-observação (Anexo 1); das notas de campo; e de um diário de formação, basilar para a documentação do percurso vivenciado. A observação foi, assim, fulcral para planificar de acordo com os interesses e necessidades do grupo e, posteriormente, avaliar e refletir sobre a praxis, com o intuito de as transformar, melhorando-as (Estrela, 1994).

Intimamente ligada à observação, surge a planificação, que consiste em “utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos” (Ander-Egg, 1989, citado por Diogo, 2010, p. 64). Sendo a planificação uma previsão de um momento de aprendizagem, esta deve conter “a distribuição do tempo, a escolha dos métodos (...) adequados, a criação de interesse [nas crianças] e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 2007, p. 92). Assim, o docente deve refletir sobre o grupo, de um modo geral e sobre cada criança em particular, de forma a promover uma diferenciação pedagógica. Ademais, a planificação deve ser entendida como um instrumento de carácter

flexível, de modo a responder e respeitar o ritmo individual de cada criança. Aquando da PES, a diáde utilizou um modelo de planificação na EPE (Anexo 2), onde o ponto de partida era a observação das necessidades e interesses das crianças para posterior definição de objetivos que seriam operacionalizados por um conjunto de propostas e incluídas nas decisões pedagógicas. Eram privilegiados os saberes das três áreas de conteúdo e tidas em consideração as dimensões educativas, terminado com a atribuição do responsável pela dinamização das atividades. Além do mais, foi utilizada outra no 1.º CEB (Anexo 3) que atentou às necessidades, dificuldades e interesses do grupo, possuindo um espaço para a contextualização e articulação de saberes curriculares, convocados na resolução de um problema no sentido de uma aprendizagem significativa e apoiados no PMC, Aprendizagens Essenciais e Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Possuía, ainda, as ações estratégicas e os instrumentos de avaliação, tais como: Grelhas de observação da capacidade de resolver problemas e criatividade; Grelhas de observação da aquisição de conhecimentos; Registos individuais; e Registos grupais.

À mobilização das práticas previamente planificadas atribui-se a nomenclatura de ação, que deve ser contextualizada e adequada ao grupo, de forma a partir dos seus conhecimentos prévios e interesses, e ir ao encontro das suas necessidades, para que as aprendizagens sejam mais ricas e significativas (Oliveira-Formosinho, 2007). Todas as ações desenvolvidas, ao longo do estágio visam a aquisição e mobilização de competências profissionais, homologadas na ficha da UC - “mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa” (Ribeiro, 2018).

No que concerne à avaliação, esta é, segundo Zabalza (1992) “um conjunto de passos que se condicionam mutuamente e não, apenas, um ato pontual” (p. 239). Neste seguimento, torna-se fundamental realçar de entre as três modalidades de avaliação, explanadas no primeiro capítulo, a avaliação formativa, por se encontrar presente em todos os momentos da PES. Esta modalidade de avaliação visa orientar as crianças no seu processo educativo, localizando as suas dificuldades e auxiliando na procura de um processo que lhes permita ultrapassá-las (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1983). Já ao docente a avaliação formativa permite compreender, refletir e reformular as suas práticas, bem como a forma como age, devendo esta avaliação promover momentos de reflexão individual, com os pares e com as crianças (Diogo, 2010).

A reflexão, apresenta um carácter transversal a todas as outras fases da metodologia de IA, o que é um indicador da “(...) importância de os professores se tornarem cada vez mais autónomos, tomarem decisões [e] reflectirem sobre as suas próprias práticas” (Martins, 2011, p. 127). Assim, o docente deve ter uma atitude reflexiva acerca da prática educativa, com o intuito de evoluir pessoal e profissionalmente. De acordo com Schön, a intervenção reflexiva pressupõe três etapas: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação (Schön, 1998). Relativamente à reflexão na ação, esta ocorre no momento em que a própria ação está a decorrer, tendo o docente de lidar com imprevistos e fazer os ajustes necessários, de acordo com o ritmo, as reações e os interesses das crianças. A reflexão sobre a ação sucede quando, após a sua ação, o docente reflete sobre o que aconteceu e como lidou com as situações, devendo manter um olhar retrospectivo, crítico e reflexivo. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, permite ao docente um distanciamento da ação, uma vez que é realizada numa fase posterior, possibilita que este repense e transforme as práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Com a sua ação reflexiva, o docente permite, ainda, que a criança reflita sobre o seu processo de aprendizagem e se questione criticamente (Perrenoud, 2002). No decorrer da PES, as reflexões individuais, com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras, tornaram-se num instrumento fundamental, antes, durante e após a ação, pois influenciaram e auxiliaram na construção das planificações, nos guiões de pré-observação, no tratamento das notas de campo, que deram origem ao diário de formação e nas narrativas individuais, que permitiram à mestrandia refletir sobre o que vivenciou (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 107).

Por fim, é importante realçar que apesar das fases da Metodologia de IA serem aqui explanadas numa ordem sequencial, elas interligam-se entre si, e todas possuem a mesma ordem de importância numa “perspetiva educacional que reclama para os docentes uma formação profissional para a consciência, para a acção e para a autonomia” (Sá-Chaves, 2002, p.205).

Tendo em consideração tudo o que foi referido anteriormente, o docente deve, então, apresentar uma atitude de investigação-ação, desempenhando um papel de indagador, na medida em que transporta os resultados da sua pesquisa para o seu contexto profissional (Perrenoud, 1993). Ser reflexivo ajuda a vencer dificuldades, a compreender os fracassos, a promover oportunidades, pelo que estimula o progresso e o desenvolvimento na formação docente.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo, tal como título refere, destina-se à descrição e análise das ações desenvolvidas no decorrer da PES, sustentadas pelos pressupostos teóricos e legais presentes no primeiro capítulo, bem como pelas particularidades dos contextos, referidos no segundo capítulo, originando, deste modo, um constante cruzamento entre a teoria e a prática fundamentais para o desenvolvimento da praxis. Nesta continuidade, pode ser considerado um momento de reflexão sobre a ação, importante para a melhoria das ações futuras, pois promovem o reviver das experiências vivenciadas, levando a uma consciencialização sobre o que aconteceu, o porquê de ter ocorrido daquela forma e qual o sentido do acontecimento (Gómez, 1992).

No que diz respeito à organização, este capítulo, encontra-se dividido em duas partes: uma referente ao percurso realizado aquando da prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar e um segundo onde se encontram explanadas as ações desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.1 PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo do percurso de Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar, a observação e a reflexão foram duas ferramentas imprescindíveis para a construção de planificações adequadas aos interesses, necessidades e motivações do grupo, bem como às individualidades e objetivos de desenvolvimento de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Assim, através de uma observação direta, sistemática e participante foi possível constatar que o grupo era bastante motivado, curioso e ativo, exigindo atividades dinâmicas, inovadoras e criativas (Estrela, 1994). Neste seguimento, foram pensadas e desenvolvidas ações pedagógicas, integradas em projetos, que permitiram, através de uma pedagogia de participação, a construção de

aprendizagens de forma ativa, por parte das crianças, com o intuito de procurar a significação das experiências proporcionadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nesta linha de raciocínio, uma criança “aprende o que é um objeto, explorando-o: segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o”, sendo, deste modo, clara a necessidade de exploração do mundo através dos sentidos remanescentes (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 178).

Antes de principiar a descrição e reflexão crítica das práticas educativas dinamizadas, ao longo da praxis, torna-se fundamental salientar que o par pedagógico procurou promover um conjunto de experiências diversificadas, de forma a proporcionar variadas oportunidades de desenvolvimento que as crianças não desfrutariam noutro espaço (Edward, Gandini & Forman, 2016), no entanto, e devido à impossibilidade de descrever as inúmeras ações implementadas, a diáde optou por fazer uma breve reflexão sobre algumas atividades, dando destaque a apenas três, sendo duas relativas ao projeto e outra fora do mesmo.

Nesta continuidade, surgiram atividades fora do projeto, que fomentaram nas crianças saberes múltiplos relativos às várias áreas do conhecimento, tais como: a formação de conjuntos com recurso a frutos que as crianças levaram para o jardim de infância, que originou a organização e classificação dos mesmos de acordo com os seus atributos e a perceção das inúmeras possibilidades de agrupamento e categorização da informação (Castro & Rodrigues, 2008) (Apêndice A, Fig. 1 e 2); a criação de desenhos do rosto humano, com os mesmos frutos, previamente partidos, uma vez que a criança “até aos seis anos centra os seus interesses artísticos essencialmente nos aspetos mais sensoriais e manipulativos”, desenvolvendo competências nas Áreas de Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo (Godinho & Brito, 2010) (Apêndice A, Fig. 3); a construção de um livro de ideias, onde as crianças imaginaram que eram detetives e registaram as suas curiosidades e motivações, fundamentais numa visão socioconstrutivista (Fosnot, 1998) (Apêndice A, Fig. 4); a análise de legumes recorrendo à metodologia científica, registando as respostas às seguintes questões – o que observo? como penso que é? como realmente é? (Santos, Gaspar & Santos, 2014) (Apêndice A, Fig. 5); a confeção de diversas receitas culinárias, de modo a incentivar as crianças a participarem

na sua execução, bem como, na sua explicação verbal, potenciando assim, o desenvolvimento desta competência (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) (Apêndice A, Fig. 6); a experiência científica do líquido não-newtoniano, com intuito de promover a literacia científica (Martins, 2009) (Apêndice A, Fig. 7); as atividades de relaxamento, importantes para que as crianças se autoconheçam e partilhem as suas emoções (Portugal & Laevers, 2010) (Apêndice A, Fig. 8); a dramatização, recorrendo à técnica do flanelógrafo, pois foi imprescindível para alimentar o imaginário das crianças e enriquecer as suas experiências (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) (Apêndice A, Fig. 9); o calendário de advento, com trava-línguas e lengalengas, que permitiram que as crianças, por meio de uma exploração lúdica, compreendessem “o sentido do que se diz” (Lopes da Silva, *et al.* 2016, p.55) (Apêndice A, Fig. 10); a construção de instrumentos musicais, porque as crianças “são atraídas pelos processos de produção sonora”, descobertos a partir desta atividade (Godinho & Brito, 2010) (Apêndice A, Fig. 11); entre outras.

No que concerne ao projeto – A loja Tutti-frutti –, este teve por base a metodologia de trabalho de projeto, explanada no primeiro capítulo e surgiu do interesse espontâneo e emergente das crianças. Assim, no dia de Halloween, aquando de uma atividade, referida na planificação (Apêndice B), dinamizada pelo par pedagógico, de dramatização de uma situação imaginada com o recurso aos disfarces das crianças e a outros objetos providenciados surgiu o seguinte diálogo (Apêndice C):

Educadora estagiária – “Então conta-nos quem és.”

P. – “Sou um vampiro e gosto de beber sumo de limão nos tempos livres!”

G. B. – “És um vampiro saudável?”

P. – “Sim e tenho uma loja.”

M. V. – “O quê que vende a loja?”

L. S. - “Tem doces?”

D- “E máscaras de esqueletos?”

K- “Onde é a loja?”

P. – “A loja é muito longe daqui e vende muita coisa... vende isso tudo!”

G- “Podemos ir à loja do P.?”

Educadora estagiária – “Gostavam de ir à loja do vampiro?”

Crianças – “Siiiiim!”

G. B. – “Eu quero comer doces na loja do P.”

Educadora cooperante– “Vampiro, diz assim, na minha loja só tem coisas saudáveis.”

G. – “Não tem doces?”

P. – “Tem cenoura de sobremesa!”

Após vislumbrar o interesse e da curiosidade das crianças sobre a loja imaginária do colega, a díade considerou que seria significativa a promoção de experiências e oportunidades que despertassem nas crianças uma atitude positiva e investigativa perante o que lhes despertou a sua atenção, reconhecendo, assim, a criança como sujeito com direitos e competências e não como um objeto (Oliveira-Formosinho, 2007). Em concordância, é de ressaltar que a Pedagogia da Escuta possuiu um papel de relevância, dado que as crianças tiveram voz e espaço de partilha das suas ideias e emoções (Rinaldi, 2001)

Nesta linha de pensamento, e tendo em consideração que o educador deve ter em conta os conhecimentos prévios das crianças, como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), foram levantadas algumas questões, de modo a promover uma partilha de saberes entre o grupo. A primeira pergunta direcionada às crianças foi “O que é uma loja?”, à qual responderam: J. L. – “Uma loja é um mercado para comprar coisas saudáveis”; M. M. – “É onde se compram os alimentos saudáveis, a fruta e os laticínios”; P. – “Uma loja é um sítio onde se compra alimentos saudáveis e roupa”. Estas respostas evidenciam uma clara ativação de conhecimentos, previamente adquiridos, o que pode ser justificado pela exploração da pirâmide dos alimentos, uma vez que se torna compreensível que houve uma incorporação de conhecimentos que foram, posteriormente, ativados para a aprendizagem de novos (Fosnot, 1999).

A segunda questão levantada pelo par pedagógico “Gostavam de ter uma loja na sala?” demonstrou o interesse e a motivação das crianças, pois a resposta foi unânime e em uníssono “Siiimmm”. Por essa razão, foi necessário a utilização de uma pergunta secundária “Porquê?”, ao que responderam: K. – “ Porque eu gosto de lojas, gosto de andar com uma cestinha na loja”; J. M. – “Sim, porque queria comprar coisas”; P. – “Para ter dinheiro”; M. O. – “Sim, porque ia ser divertido”; L. S. – “Sim, porque as lojas são legais”; R. – “Porque assim tinham mais coisas na casinha para fazer comidas”; M. M. – “Sim, porque assim já podíamos ganhar muito dinheiro”. Estas respostas sustentaram a ideologia

que para além de ser algo interessante para o grupo, também o era para cada individualidade, apesar de o ser por razões distintas (Lopes da Silva, *et al.* 2016).

A terceira pergunta “Gostavam de saber alguma coisa sobre as lojas?” apenas concebeu duas respostas: G. – “De onde vem o dinheiro?” e L. C. – “Como os produtos vão para as lojas?”. Este momento originou a reflexão sobre a necessidade de desenvolvimento de um pensamento crítico e indagador, na criança, uma vez que lhe é inerente a atividade de “questionar, participar na planificação das atividades e projectos, investigar, cooperar” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p.8).

Este momento de participação ativa no diálogo proporcionou, às crianças, um espaço para se exprimirem, partilhando os seus saberes e opiniões e, também possibilitou “a compreensão do ponto de vista do outro e [a promoção de] atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença”, o que culminou na decisão de construir uma loja na sala de atividades (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). Num momento posterior, as crianças depararam-se com o problema “Como vai ser construída a loja?” e para a sua resolução recorreram ao registo, onde, através de grafismos representaram o processo de construção da loja e como esta deveria ficar ao seu término (Apêndice D). Torna-se importante referir que o registo do J. L., criança com Necessidades Adicionais de Suporte, foi realizado através de palavras, pois foi uma das estratégias encontradas para responder às suas motivações, visto que ele demonstra notório interesse para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (*idem*). Estas aprendizagens em torno da escrita devem ser valorizadas, pois são parte integrante do processo contínuo de aprendizagem e alfabetização (Teberosky & Colomer, 2003). Os momentos supracitados enquadram-se na fase I da metodologia de trabalho de projeto – definição do problema (Many & Guimarães, 2006).

A fase II do projeto, relativa à planificação e desenvolvimento do trabalho, iniciou-se com o registo dos materiais a serem utilizados na construção da loja, bem como o plano de ação para a utilização dos mesmos (Apêndice E). Assim, surgiram ideias, tais como: F. – “Podemos por uma tábua, outra e depois outra por cima. E colamos tudo.”, M. – “Colar as caixas com ímans de lado” ou L. C. – “O meu plano é colocar os parafusos com o martelo e depois colocar cola por cima, que assim não levanta”. Partindo das ideias registadas pelas crianças, e após uma discussão em grande grupo, ficou decidido que a loja seria formada por

quatro caixas de madeira e por cima das caixas seria colocada uma tábua, também de madeira. Este momento foi bastante importante para as crianças, uma vez que, estas sentiram que a sua opinião foi ouvida, valorizada e tomada em consideração, o que facilitou a sua expressão, assim como o desejo de comunicar com o restante grupo. De facto, neste nível educativo, as crianças devem ser encorajadas a desenvolver a sua produção linguística, ultrapassando as suas dificuldades e, nesse sentido, cabe ao educador promover espaços onde esta participação seja desejada (Lopes, 2006).

Entre a fase II e a fase III surgiu o seguinte diálogo, de modo a decidir o que se iria vender na loja:

Educadora estagiária – “Então lembram-se o quê que a loja da Mosca Fosca vendia?”

R. – “Doces”

G. B. – “Vendia bolos”

Educadora estagiária – “E acham que os doces são saudáveis?”

G – “Não, não é nada saudável, faz mal”

Educadora estagiária – “Em que local da pirâmide dos alimentos ficam os doces, lembram-se?”

R. – “No biquinho de cima, porque não se pode comer muito”

Educadora estagiária – “Então quer dizer que não é muito saudável. E na nossa loja, o quê que vamos vender?”

M. M. – “Amoras”

F. – “Frutos”

M. O. - “Roupa”

(...)

L. C. - “Brinquedos”

(...)

Educadora estagiária – Temos muitas ideias, não é? Mas temos de chegar a um acordo sobre o que vamos vender na nossa loja.

R. C. – “Comida”

Educadora estagiária – “Todos concordam que seja comida?”

G. – “Saudável”

J. L. – “Sim. Comida saudável.”

Neste momento, foi tomada a decisão, em grande grupo, de que a loja venderia alimentos saudáveis. As atividades, realizadas na fase II, permitiram que as crianças utilizassem práticas democráticas, importantes numa vida em

cidadania, e defendidas pelo Movimento da Escola Moderna, como também, desenvolvessem competências nas diversas áreas de conteúdo, em especial na Área da Formação Pessoal e Social, pois tratava-se de uma área em que o grupo, de modo geral, necessitava de apoio (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

No que diz respeito à fase III, ou seja, à fase de execução, as atividades realizadas foram divididas, ficando o meu par pedagógico responsável por refletir sobre as atividades da dramatização da história adaptada “A loja da mosca fosca” de Eva Mejuto, e exploração das suas rimas; e a construção dos objetos para vender na loja e a sua seriação. Por sua vez, a construção da estrutura da loja e a sua decoração; e a exploração e identificação do dinheiro, ficaram registadas neste relatório de estágio.

Nesta linha de pensamento, esta fase iniciou-se com a dramatização da história, referida anteriormente, através da técnica do flanelógrafo (Apêndice A, Fig. 9), o que se traduziu numa maneira de estimular e motivar as crianças para a aquisição das diferentes formas de abordagem à linguagem oral e escrita (Mata, 2008). Além do mais, esta técnica surgiu da necessidade de criar diferentes estratégias durante o ato de contar uma história, para responder à dificuldade de todas as crianças a conseguirem acompanhar, por meio das ilustrações do livro (Oliveira, 2006). Posteriormente, as crianças foram convidadas a construir os alimentos que iriam vender na loja (Apêndice F, Fig. 1 e 2), com o recurso a uma grande diversidade de materiais, de forma a compreender a seriedade de recuperar materiais de desperdício (Rodrigues, 2002). Neste momento de criação, surgiram frases como: F. – “Olha cheira... a fruta não cheira assim... não cheira a plasticina”, “Eu estou a fazer sumo, mas sumo saudável porque não tem açúcar. Não é Ice Tea”, R. C. – “Uma, duas, três, quatro, cinco, seis... já tenho seis [uvas]” e R. C. – “Olha o quê que eu vou fazer, olha o quê que eu vou fazer... tcharam... são uvas”. Estas frases espelham um pouco da felicidade e da aprendizagem adquiridas durante a atividade.

Em paralelo com a criação dos objetos para vender na loja, encontrava-se a construção da mesma, uma vez que apesar de ter sido iniciada antes, se arrastou por um maior período temporal. Este prolongamento da edificação da estrutura da loja ocorreu de forma a respeitar o ritmo do grande grupo, dos pequenos grupos e de cada criança em particular (Oliveira-Formosinho, 2011). Este processo de edificação foi realizado em diversas fases e, normalmente, em

pequenos grupos, pois as crianças necessitavam de um acompanhamento mais individualizado, em algumas atividades, nomeadamente no cumprimento das normas de segurança, uma vez que tiveram a oportunidade explorar, investigar e descobrir novas técnicas e materiais (Godinho & Brito, 2010). Uma das atividades desenvolvidas foi a de serralheria, onde as crianças serraram, com o auxílio de uma educadora estagiária, os excessos das caixas, de forma a tornar a estrutura da loja mais segura (Apêndice F, Fig. 3 e 4). Este momento permitiu que as crianças conhecessem a serra, enquanto objeto, compreendessem qual a sua utilização e como deve ser utilizada, surgindo comentários como: G. B. – “Uma serra, está aqui uma serra... tchau... é muito perigosa”, R. M. – “Nós construímos coisas de brincar nas construções, agora estamos a construir a sério”, D. – “Isto está a largar pó”, L. – “Uuouuu é fixe, saiu isto”, entre outras. Para além destes testemunhos, houve uma criança que muito preocupada confidenciou: “Não posso serrar, porque o meu pai não me deixa”, o que suscitou uma conversa sobre as normas de segurança destes materiais e a sua utilização na presença de um adulto. Esta atividade revelou-se bastante rica e inovadora, porque para além do bem-estar demonstrado, aquando da utilização da serra, houve ainda crianças a explorarem o serrim que ia caindo, acabando, duas delas por ir buscar à área do jogo simbólico a vassoura e o apanhador para começar a limpar a sala (Apêndice F, Fig. 5 e 6). Foi interessante observar através desta ação a ligação que a criança estabeleceu com o real e a transversalidade das áreas de interesse da sala de atividades, pois todas elas têm pontos comuns que podem e devem ser explorados (Oliveira-Formosinho, 2011).

Seguidamente, as crianças, com o auxílio da educadora estagiária verificaram se haveria pregos que pudessem estar mal colocados, o que poderia representar perigo e, caso isso acontecesse, deveriam com o martelo, colocá-los de forma adequada (Apêndice F, Fig. 7 e 8), tal como é perceptível no diálogo que surgiu:

Educadora estagiária – “Encontrei um problema nas caixas. Sabem qual é?”

L. – “Não. Isto? – aponta para um prego que está bastante para fora”

Educadora estagiária – “Exatamente, alguns pregos estão de fora...”

G. B. – “E pode picar-nos”

Educadora estagiária – “Tens toda a razão. E para ninguém se magoar, o que podemos fazer?”

D. – “Tirar”

Educadora estagiária – “E que mais? Podemos fazer mais alguma coisa?”

L. – “Por para dentro”

Educadora estagiária – “Muito bem, podemos retirar o prego ou colocá-lo para dentro.

E como podemos colocar o prego para dentro?”

M. O. – “Com o martelo, eu vi que trouxeste um martelo”

Importa salientar que nos momentos de resolução de problemas era dado tempo às crianças para que pudessem pensar e, seguidamente, chegar às suas próprias conclusões de forma autónoma, desenvolvendo assim o seu raciocínio (Moreira & Oliveira, 2003). Durante a atividade as crianças estavam tão envolvidas que queriam martelar todos os pregos, mesmo aqueles já estavam corretamente colocados:

D. – “Já estão todos”

J. M. – “Não não... olha este aqui... dá-me o martelo”

Posteriormente, as crianças decidiram decorar a loja, com diversos elementos, começando por forrar as caixas com tecidos, recorrendo a material de desenho, recorte e colagem e também a uma régua para fazer as medições, desenvolvendo, deste modo, competências de motricidade fina, noções do domínio da matemática e capacidades em várias modalidades expressivas, tais como: pintura, desenho, recorte, colagem e até fotografia, pois eles gostavam de fotografar o processo (Lopes da Silva et al., 2016) (Apêndice F, Fig. 9 e 10). Para além das caixas, pertencentes à estrutura da loja, foram criados diversos elementos decorativos, tais como: caixas de pequena dimensão, para serem colocados alimentos (Apêndice F, Fig. 11); faixas onde as crianças tiveram que pintar em tecido e compreenderam que existe uma tinta própria para o fazer (Apêndice F, Fig. 12); um género de guarda-sol decorativo, onde as crianças descobriram uma das utilizações do lápis branco em cartolina escura (Apêndice F, Fig. 13); uma cesta onde foi afixado o nome da loja (Apêndice F, Fig. 14); e uma cesta para serem colocadas as compras (Apêndice F, Fig. 15). Ao longo deste processo de edificação e decoração, foi interessante observar as interações que as crianças estabeleciam entre si e as partilhas que realizaram, ativando, assim na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2005).

Após as caixas estarem decoradas foi necessário aparafusá-las umas às outras, para manter a estrutura mais sólida e segura e, em seguida, aparafusá-las à tábua superior (Apêndice F, Fig. 16 e 17). Neste momento, as crianças tiveram a oportunidade de utilizar uma aparafusadora, o que as motivou bastante para a atividade e para o desenvolvimento de capacidades importantes para a sua vida, originando alguns comentários tais como: J. M. – “Agora já posso ajudar o meu pai em casa”, M. O. – “Eu também já vi o meu pai a usar esta máquina... ele usou no meu quarto”, M. – “Já sei construir coisas e por os parafusos para elas não caírem” e R. M. – “Vou pedir ao meu pai para trabalhar com ele com estas máquinas... ele tem muitas máquinas”. Além do mais, e de forma a dar voz a cada criança, o J. M. colocou cola por cima de cada parafuso, apesar de não ser necessário, pois era algo que constava no seu plano de construção (Apêndice F, Fig. 18).

Como forma de eleger, democraticamente, o nome da loja, todas as crianças foram convidadas a partilhar a sua sugestão e a registá-la num papel manteiga, onde, em seguida foi construído um *block chart*. Após a recolha de todos os nomes cada criança, de forma autónoma colocava o dedo num pouco de tinta e, depois deixava a sua impressão digital no local onde estaria o nome desejado (Apêndice G). Posteriormente, o *block chart* foi analisado, por intermédio das seguintes perguntas – Qual teve menos votos? Quais tiveram o mesmo número de votos? Houve alguém sem votos? Qual teve mais votação? entre outras – que revelaram o nome selecionado com quatro votos, ou seja, Tutti-Frutti. Todo este processo comprova o papel ativo das crianças na construção do seu conhecimento, o que demonstra uma pedagogia de participação assente na teoria construtivista da aprendizagem (Fosnot, 1998). Ademais, também revela a importância de as crianças, desde cedo saberem recolher, organizar, representar e ler a informação, através de desenhos ou gráfico, uma vez que estes se tornam facilitadores aquando da resolução de problemas (Fernandes & Cardoso, 2009).

Ainda no que se refere à terceira fase da Metodologia de Trabalho de Projeto as crianças puderam observar e explorar através dos sentidos remanescentes as moedas e algumas notas, surgindo alguns comentários: M. V. – “Esta é mãe e esta é a moeda bebé”, J. M. – “Posso cheirar?”, D. – “O meu pai é rico... nós temos muitas moedas”, M. M. – “Vamos ter dinheiro na nossa loja?”, entre outros. Para além destes comentários, houve também uma situação bastante

interessante aquando da ordenação das moedas: o J. M. colocou-as por ordem de tamanho sobre o chão, a M. colocou-as por ordem de tamanho umas em cima das outras e o J. L. colocou-as por ordem de valor, apresentando aos colegas várias formas de interpretar a atividade e, conseqüentemente, demonstrar que nem sempre existe apenas uma opção correta (Apêndice H). Com esta atividade foi possível abordar a ordenação – crescente e decrescente –, a classificação e agrupamento, tendo em consideração os atributos das moedas e notas – euros e cêntimos/ papel e metal –, a contagem oral, entre outras no Domínio da Matemática (Castro & Rodrigues, 2008); a identificação e reconhecimento de moedas e notas, a percepção de que as moedas e as notas servem para comprar bens e a compreensão de que a moeda oficial de Portugal é o euro, ao contrário do Brasil que é o real, numa perspetiva de Educação Financeira (Dias et al., 2013); o respeito pelo outro e pela sua opinião, ou seja, a Área da Formação Pessoal e Social; a Área do Conhecimento do Mundo, devido ao diálogo sobre a utilização do dinheiro e sobre o facto de haver moedas diferentes noutros países; e, também, o Domínio da Educação Artística, uma vez que as crianças estiveram a decalcar as moedas (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). Todas estas ações conjuntas levam a uma construção articulada do saber e, conseqüentemente, a uma visão holística do mundo.

Na sequência da identificação do dinheiro, as crianças analisaram vários folhetos de hipermercados, com o intuito de decidirem os preços para os produtos da sua loja, aproximando-se assim, do real presente no seu quotidiano (Apêndice I). Durante a exploração do folheto, as crianças revelaram ser muito curiosas, levantando diversas questões: D. – “Isto é o quê?”, M. M. – “Quanto custa esta maçã?”, R. M. – “Estes iogurtes custam 199 euros?”, K. – “Que peixe é este? E este como se chama?”, entre outros.

Na Fase IV do projeto, as crianças decidiram realizar a inauguração da loja Tutti-Frutti, convidando os colegas da outra sala, de modo a que estes conhecessem o seu trabalho e pudessem posteriormente, ir brincar com eles para a mesma, tal como demonstra a planificação semanal (Apêndice J). Para isso, elaboraram um convite em grande grupo, imitando a estrutura física da loja, com o recurso a cartolinas e a material de escrita e desenho, sendo este assinado por todas as crianças (Apêndice K, Fig. 1 e 2). O convite foi entregue à sala convidada pelas crianças uns dias antes da inauguração e, no dia seguinte, aconteceu um momento caricato e peculiar que prova que a criança é um

mensageiro que estabelece uma ponte entre a escola e a família – uma das crianças da sala convidada trouxe uma moeda verdadeira de um euro e disse à educadora cooperante “a minha mãe deu-me este dinheiro para comprar fruta”, – este episódio ocorreu porque a criança pensou que a loja vendesse alimentos reais e não compreendeu que se tratava de uma área de jogo simbólico, pedindo dinheiro à mãe (Sarmiento, 2009).

No dia da inauguração as crianças iniciaram a manhã com a confeção do bolo de cenoura, algo que tinha sido previamente discutido em grande grupo, originando um registo grupal. Assim, e após o registo das várias opções de receitas que podiam ser confeccionadas, as crianças tomaram a iniciativa de realizar elas próprias a votação, demonstrando a aquisição de um espírito democrático, e reconhecimento de valores e significações sociais (Folque, 2012) (Apêndice K, Fig. 3, 4 e 5). Posteriormente, as crianças prepararam a sala para receber os colegas e colocaram as fatias de bolo nos cestos que tinham criado para recordação, simbolizando os cestinhos que eles utilizavam para ir às compras (Apêndice K, Fig. 6 e 7). O momento de partir o bolo, foi bastante interessante, pois permitiu abordar os conceitos de todo-parte e parte-todo (Lopes da Silva, *et al.*, 2016).

A inauguração iniciou-se com a receção dos colegas da outra sala seguida da interpretação da música “Comer Fruta” de Sónia Araújo, pois foi a música escolhida pelo grupo. Após o término da canção, cada criança da sala acompanhou outra à loja, onde estas poderiam comprar o bolo de cenoura confeccionado antecipadamente e conhecer um pouco da loja, originando comentários como: B. – “A vossa loja está muito bonita”, R. M. – “A., tens de vir cá à loja outro dia para brincares comigo”, R. – “Posso ser eu a vender?”, M. E. – “Professora posso ficar nesta sala a brincar com a M. V?”, D. – “Esta loja vende muitas coisas”, entre outros (Apêndice K, Fig. 8 e 9). Em concordância, é de salientar a relevância de acontecerem este tipo de “situações interativas em que a criança tira proveito da orientação de um par mais experiente (...) desde que estejam ambos envolvidos e partilhem o objetivo da aprendizagem a realizar” (Folque, 2014, p.90). Quando todas as crianças já se tinham dirigido à loja e comprado a sua fatia de bolo, todos puderam lanchar e partilhar ideias sobre a loja, sobre o bolo e sobre outros assuntos que lhes despertava interesse, de forma a acrescentar um sentido social às suas descobertas (Niza, 2013) (Apêndice K, Fig. 10).

No final da inauguração, as crianças da outra sala, foram convidadas a irem visitar a loja novamente, de modo a que cada um deles tivesse tempo para brincar, explorar e descobrir a loja Tutti-frutti. É de sublinhar que também as outras salas de EPE foram convidadas a conhecer a loja, através da brincadeira (Apêndice K, Fig. 11 e 12). Estes momentos de articulação horizontal resultaram numa experiência benéfica para todas as salas, em particular a sala convidada e para a sala da loja Tutti-frutti, pois foi possível observar a alegria das crianças, a satisfação ao comer o bolo feito pelos amigos e o envolvimento de todas. Assim, as crianças da sala sentiram o seu trabalho enaltecido naquele momento de partilha e construção de saberes sobre o trabalho desenvolvido (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016). É de extrema importância referir que o bolo de cenoura, bem como todas as receitas confeccionadas ao longo do estágio não continham ovos nem qualquer ingrediente que pudesse ter vestígios de frutos secos, devido a haver uma criança alérgica na sala, com restrições alimentares, como referido no segundo capítulo. Devido a esta situação, ao longo da PES o par pedagógico procurou, de forma mais particular, educar para uma alimentação cuidada, variada e equilibrada (Pereira & Cunha, 2017).

Mais tarde as crianças evidenciaram interesse em apresentar a loja aos familiares, promovendo, assim, um segundo momento de divulgação do projeto (Apêndice K, Fig. 13). Atendendo à importância de a criança ser escutada, esta divulgação foi realizada pelas crianças, em pequenos grupos, havendo até um grupo que explicou como foi construída a loja, para que a irmã de uma das crianças pudesse construir uma similar em casa (Gambôa, Oliveira-Formosinho, Formosinho & Costa, 2011). Embora o projeto não tivesse sido findado, uma vez que a educadora cooperante o prolongou no tempo, o par pedagógico promoveu uma pequena discussão grupal, com o intuito de avaliar. Destarte, houve uma partilha de saberes construídos e de experiências vivenciadas, através das quais foi possível compreender que, de facto o projeto tinha alcançado as finalidades a que se tinha proposto e promovido nas crianças aprendizagens com significado.

Decorrente do projeto da loja surgiu uma oportunidade de extensão, pois uma das crianças, de nacionalidade brasileira, demonstrou interesse em contar aos colegas quais os alimentos que comia no Brasil e que não existiam em Portugal e as restantes crianças manifestaram curiosidade e entusiasmo. Partindo deste interesse, o par pedagógico conversou com a mãe da criança e

pediu para que em casa realizassem, em conjunto, uma lista desses alimentos significativos para ela (Apêndice L). Neste seguimento, a família, enquanto detentora de hábitos, crenças, valores e padrões culturais, é uma mais-valia para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas e significativas, fundamentais para as crianças (Niza, 2013). Com a lista enviada pela família a diáde pedagógica organizou a semana Brasileira, na sala de atividades, onde as crianças tiveram oportunidade não só de conhecer novos alimentos, como outros elementos culturais: bandeira, cidades, gastronomia, animais, a festa junina (associada ao S. João) e a dança. Nesta semana cultural, as crianças confeccionaram beijinhos (doces típicos do Brasil) e aprenderam alguns passos de samba e forró (Apêndice M). Após o término desta semana a L. S., a K., a M. e a D. tiveram a ideia de construir mais alimentos para a loja Tutti-frutti mas, desta vez, alimentos saudáveis do Brasil.

Para além do projeto supracitado, no decorrer da Prática Educativa Supervisionada foram desenvolvidas outras atividades, sem embargo é de ressaltar a que foi realizada aquando da segunda observação em contexto, por se traduzir numa ação inovadora e transformadora. De facto, esta atividade partiu de um projeto já existente na sala de atividades e, tinha como intuito a desconstrução da festividade do Natal – ligada ao consumismo –, realçando os valores cívicos e morais de partilha e solidariedade, que devem permanecer ao longo do ano. Neste seguimento, e de forma a promover uma praxis repleta de criatividade, por meio da associação à dicotomia luz/escuridão, considerou-se o interesse intrínseco do grupo na exploração e descoberta de novos materiais e modos de se expressar, para criação da mesma (Godinho & Brito, 2010). Estes interesses foram evidenciados através de diversas frases proferidas pelas crianças: L. – “Porquê que não podemos pintar com as canetas?”, referindo-se aos marcadores, sendo esta situação causada pela falta de reposição dos materiais que são escassos devido à reduzida verba provinda no Ministério da Educação, a qual é gerida pela direção do agrupamento de escolas e não pela educadora cooperante; J.M. – “Posso desenhar no chão?”; F. – “Quero pintar no quadro”, referindo-se ao quadro de giz presente na sala de atividades. Estas frases deram origem a diálogos bastante interessantes, que possibilitaram a compreensão do relevo que as artes visuais tinham no desenvolvimento do grupo.

Nesta sequência, ficou decidida a criação de atividades que respondessem às motivações e necessidades das crianças, como foi o caso do *light painting* – onde estas desenharam com luz no ar – e a ação proposta para a observação – a exploração do carvão. A atividade do *light painting* possibilitou uma exploração prazerosa, por parte das crianças, visto que estas “têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 49) e será aprofundada no relatório de estágio do meu par pedagógico (Apêndice N, Fig. 1 e 2).

Relativamente à atividade à prática de experimentação do carvão, esta consistia na exploração de blocos de carvão vegetal – material bastante utilizado por diversos artistas conceituados – em tecido e papel de cenário. Para isso, uma das paredes da sala foi, previamente, revestida com papel de cenário e, uma parte considerável do chão com tecido branco (Apêndice N, Fig. 3). A atividade foi ainda dividida em três momentos: exploração livre do carvão, tendo como fundo as músicas de Sergei Prokofiev; exploração ao som da música; e exploração das sombras, recorrendo a um foco de luz. No decorrer da atividade, as crianças puderam explorar o carvão através: do toque, sentindo as mãos a suja-se; do contacto do carvão com o tecido e com o papel, originando diversos registos; da carimbagem das mãos sujas nas superfícies brancas; do próprio corpo e do corpo dos colegas, pois sentiram a necessidade de sujar a sua cara e depois, em jeito de brincadeira, a cara dos colegas; de saltar para cima do carvão para ver a sua composição; de explorar o carvão juntamente com a sua sombra; e de utilizarem a sua imaginação e criatividade livremente (Apêndice N, Fig. 4, 5, 6 e 7). Deste modo, permitiu o desenvolvimento de diversos saberes e capacidades, como por exemplo, a da M. que desenhou um círculo perfeito girando sobre o próprio corpo, originando o seguinte diálogo:

Educadora estagiária – “Já viste o quê que fizeste?”

M. – “Fiz uma roda”

Educadora estagiária – “E sabes como se chama essa roda?”

M. – “Não”

Educadora estagiária – “É um círculo”

Outros exemplos de aprendizagens foram: o do R. C., que no início da Prática Educativa Supervisionada não conseguia desenhar uma casa e que, naquele

contexto diferenciado se sentiu seguro para se exprimir, demonstrando uma felicidade imensa, quando alcançou o objetivo; e o da M. que associou o escuro do carvão ao escuro das castanhas acabadas de assar e desenhou a Maria Castanha – personagem de uma história contada no decorrer da PES –, ativando, deste modo, os seus conhecimentos prévios, para assimilar os novos (Melo & Veiga, 2013). Além do mais, a atividade desenvolveu o raciocínio lógico-matemático, em algumas crianças; a motricidade fina, porque as crianças tinham que esticar e estabilizar o tecido com uma mão e desenhar com a outra; a orientação espacial, devido ao espaço do outro; e o respeito pelo espaço do outro (Mendes & Delgado, 2008).

Nesta linha de pensamento, e após uma reflexão cuidada antes, durante e depois da ação, foi possível compreender que o desenvolvimento de aprendizagens inovadoras e criativas é, sem dúvida alguma, uma mais-valia, pois foi notório o prazer e a felicidade das crianças, ao longo da atividade, estando totalmente envolvidas (Schön, 1992). Este envolvimento deveu-se às metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas, pois a criança participou ativamente na construção do seu conhecimento; foi respeitada, tal como o seu ritmo; e à inovação e novidade, tanto do material de escrita e desenho – o carvão –, como dos suportes – papel, na vertical e tecido, na horizontal. Este posicionamento distinto auxilia a criança na apreensão das funcionalidades da linguagem escrita” (Mata, 2008, p.18).

Apesar das atividades descritas anteriormente terem acontecido no espaço interior, o espaço exterior tem também um papel fundamental na formação das crianças, devido à enorme riqueza de oportunidades intimamente relacionadas com os sentidos remanescentes, fundamentais nesta faixa etária (Bento & Portugal, 2016). Assim, cabe ao educador a valorização deste espaço educativo, devendo, por essa mesma razão, ser cuidadosamente organizado e planeado, de forma a possibilitar uma sequencialidade das ações realizadas na sala de atividades. Considerando este fato, na primeira reunião pós ação, com a supervisora institucional, o par pedagógico foi desafiado, juntamente, com outro par presente na instituição a pintarem no chão do espaço exterior dois jogos tradicionais. Ambos os pares aceitaram com agrado o desafio e pintaram, de uma forma inusitada, o jogo da macaca em forma de foguetão, com estrelas à volta (Apêndice O, Fig. 1 e 2), possibilitando diversas formas de jogo e de brincadeira, ligados às três áreas de conteúdo, tais como: a área de formação

peçoal e social, no cumprimento de regras e respeito pelo outro; a área de expressão e comunicação, nos números pares e nos números ímpares até 10, nas operações aritméticas simples, nas contagens, no alargamento do léxico, e no desenvolvimento motor; e área do conhecimento do mundo, através da exploração do espaço e dos seus constituintes (Lopes da Silva, *et al.*, 2016); e o jogo do galo (Apêndice O, Fig. 3 e 4) que, tal como o anterior, possui inúmeras aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, quer através do jogo tradicional, como da criação de outras possibilidades de jogo, por intermédio da sua exploração espacial.

Ainda relacionado com a promoção de ações educativas que desenvolvam na criança competências essenciais para o seu futuro, torna-se obrigatório destacar a audição de histórias, uma vez que foi criada uma rotina educativa nesse sentido. Destarte, foram contadas e dramatizadas diversas obras de literatura para a infância, entre as quais: A Surpresa de Handa, de Eileen Browne; Corre corre, cabacinha, de Eva Mejuto e André Letria; A bruxa Castanha, de António Mota; O Senhor Mago e a Folha, de Toño Nuñez; uma adaptação da A Casa da Mosca Fosca, de Eva Mejuto e Sérgio Mora; O Sonho de Evaristo, de César Madureira e André Letria; Destrava Línguas, de Luísa Ducla Soares e O Grande livro das lengalengas, de José Viale Moutinho. Todas estas histórias, referidas anteriormente, promoveram o desenvolvimento da comunicação verbal, da atenção, da concentração, do respeito pelo outro e do gosto pela leitura, pois levaram o grupo, e cada criança em particular, a expressar-se oralmente e a saber ouvir tanto a história como a opinião dos colegas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Torna-se ainda importante reforçar, a ideologia preconizada ao longo do relatório, sobre o trabalho colaborativo, visto que este foi uma peça fulcral na criação e implementação das atividades descritas. Nesta continuação, destaco o papel da educadora cooperante, que constituiu um grande apoio na adequação das estratégias e das ações às particularidades do grupo, uma vez que possuía um conhecimento mais profundo de todas as crianças, bem como das suas individualidades; do par pedagógico, na partilha de ideias, conceções e saberes; e da supervisora institucional, que possibilitou através de um acompanhamento permanente, uma maior construção de saberes teóricos e práticos e auxiliou na transformação da postura ética e deontológica, por meio das orientações tutoriais e das reuniões, realizadas aquando das observações em contexto,

contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da mestranda.

Em suma, um educador de infância deve ter em consideração que cada criança é um ser único e especial e, por essa razão deve ter sobre ela, um “olhar sensível” e uma “escuta atenta”, de forma a potenciar as suas descobertas e experiências, mediando o seu processo de construção de conhecimentos (Marta, 2015, p. 280).

3.2 PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Atendendo a que a praxis se constrói e reconstrói, incessantemente, através da análise do real, torna-se fundamental compreender a importância da utilização da observação como uma estratégia de recolha de dados, que auxilia o docente no desempenho da sua profissão com qualidade (Estrela & Estrela, 2001). Em consonância, as primeiras semanas de Prática Educativa Supervisionada, em contexto, focaram-se, principalmente, na observação direta e sistemática das diferentes dimensões que constituem o ambiente educativo – a organização do espaço e dos materiais, do tempo, do grupo e das interações estabelecidas entre os vários intervenientes do processo educativo –, o que possibilitou a aquisição de um conhecimento mais detalhado do contexto, do grupo em geral e de cada criança em particular (Estrela, 1994; Cortesão & Stoer, 1995). A primeira etapa, inscrita na Metodologia de Investigação-Ação (cf. cap. II), revelou-se indispensável, uma vez que permitiu a adequação da praxis à realidade educativa do contexto e, também, às necessidades e motivações da turma (Latorre, 2003).

Nesta continuidade, e tal como salientado no segundo capítulo, no decorrer do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível observar um interesse indubitável pela tecnologia digital, visto que, a turma partilhava constantemente, conhecimentos sobre múltiplos jogos, músicas e vídeos de youtubers nacionais e internacionais. Com o intuito de sustentar a informação recolhida, por intermédio da observação, foram realizados pequenos questionários informais que reforçaram a conceção preconcebida, através das

respostas à questão “O que mais gostas de fazer nos tempos livres?”, o que originou respostas como: G. – “Jogar *Fortnite*...”; M. – “Brincar com as minhas amigas e jogar computador”; P. A. – “Jogar playstation...”; G. – “Dançar e ver vídeos no youtube”; e V. – “Jogar Super Mário, PokePark 2, Yo-kai watch”. A realização dos questionários justifica-se pela aspiração de conhecer um pouco melhor a turma e cada criança, em especial. De facto, este instrumento de recolha de dados revelou-se bastante oportuno para a indagação, pois permitiu que as crianças registassem a sua opinião, sem qualquer interferência e possibilitou a compreensão e generalização da informação (Ghihlione & Matalon, 2001). Nesta continuidade, o diálogo com os alunos, a observação direta, participada e sistemática e o preenchimento dos questionários foram imprescindíveis para a confirmação da hipótese levantada e para a evitar erros de generalização (Bell, 2004). Sem embargo, e ainda no decurso da observação, tornou-se perceptível a dificuldade de as crianças utilizarem a Tecnologias de Informação e Comunicação em contextos distintos dos referidos nos questionários.

Concomitantemente, foram criados pequenos inquéritos destinados à família, com a finalidade de obter mais informações sobre as TIC, em contexto familiar (Bogdan & Biklen, 1994). Neste questionário constavam as perguntas – “Tem computador?”; “Tem *tablet* ou telemóvel?”; “Tem *internet* em casa?”; “Quanto tempo é que o seu educando fica no computador/*tablet*/telemóvel, diariamente?”; “O que é que o seu educando costuma fazer no computador?”; e “Costuma acompanhar o seu educando na exploração das tecnologias? Em quais?” –, cujas respostas foram analisadas e interpretadas. Assim, as respostas enunciaram que, de um modo geral, as famílias possuíam telemóvel e *internet* em casa, contudo nem todas tinham computador ou *tablet*. Quanto ao tempo de utilização, este variava entre 10 minutos a 1 hora, durante a semana, e 1 a 4 horas ao fim-de-semana, sendo que durante este tempo as crianças realizavam algumas pesquisas que fossem pedidas pela professora, viam vídeos e ouviam músicas no *youtube* e jogavam inúmeros jogos. Todas estas utilizações eram pouco vigiadas pela família, o que demonstra a indispensabilidade de desenvolver competências digitais, na esfera da segurança informática, de forma a que os alunos sejam capazes de “compreender a necessidade de práticas seguras na utilização de dispositivos digitais, nomeadamente no que se refere aos conceitos de privado/público” (Oliveira-Martins, 2017b, p.5). Para além disso, é imperial o desenvolvimento de competências “de seleção e análise

crítica da informação no contexto de atividades investigativas”, visto que os alunos se encontram numa fase de transição do 1.º para o 2.º CEB e que, este último se caracteriza por uma maior autonomia (*idem*, p. 3). De salientar que “a natureza da experiência de transições depende de como elas são vividas” e este projeto visa a atenuação dessa transição (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p.36).

Em conformidade, e estabelecendo um paralelo com a metodologia investigativa, presente no primeiro capítulo, era necessária a implementação de estratégias na ação que promovessem uma mudança e a transformação da situação relatada (Latorre, 2008). Destarte, implementou-se um projeto de intervenção que tinha como objetivo o desenvolvimento de competências, atitudes e valores “conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Oliveira-Martins, 2017b, p. 2), em simultâneo com a aquisição de saberes de diferentes áreas curriculares, incluindo a área das TIC que é “de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º n.º 3). O facto de fomentar uma prática “transversal ao currículo”, ou por outras palavras, integradora dos diferentes tipos e níveis de conhecimento, concorre para o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Santos & Gonçalves, 2007, p.17).

Neste âmbito surgiu um projeto de intervenção intimamente ligado às Tecnologias de Informação e Comunicação, cujo o objetivo era desenvolver nos alunos capacidades, valores e atitudes das diversas áreas de conteúdo, ao mesmo tempo explorava diferentes recursos digitais. Dentro deste projeto, foram desenvolvidos dois subprojectos de modo a responder “melhor à heterogeneidade de necessidades [interesses e motivações dos] alunos” (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini, 2002, p. 89). Nesta linha de pensamento, realço o subprojecto “À Descoberta do Brasil” concebido em parceria com o Brasil, mais concretamente, com uma turma do 5.º ano, de uma escola brasileira de São José do Rio Preto. Como foi supracitado, o projeto adveio de uma observação cuidada, sistemática e participada, onde o ponto de partida foi o interesse da turma pelas músicas e *youtubers* brasileiros que despertavam a sua curiosidade sobre o país (Estrela, 1994). Esta situação comprova que a “globalização e a interculturalidade têm vindo a questionar as identidades locais e “fechadas” de uma cultura nacional, tornando as

identidades mais “abertas”, plurais e híbridas (Ramos, 2011). Para além disso, o facto de terem, na turma, uma colega de nacionalidade brasileira originava, uma curiosidade mais ampla e o levantamento de inúmeras questões, o que revela que as crianças reconhecem “a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (Oliveira-Martins, 2017c, p.2)

Neste seguimento, procurou-se um docente do Brasil que pudesse desenvolver este projeto em parceria com a díade pedagógica, visto que “as culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.89). Assim, após contactar vários amigos, conhecidos e familiares, a mestranda conseguiu o contacto do professor Leandro que aceitou imediatamente participar no projeto e que se revelou uma peça imprescindível no desenvolvimento do mesmo. Visto termos conseguido estabelecer uma ponte entre Portugal e o Brasil, foi promovido um espaço de diálogo, com a turma, sobre a possibilidade de conhecer melhor o país, por meio da interação com outro grupo de crianças. Neste seguimento, o projeto despertou o entusiasmo e animação das crianças que, imediatamente, levantaram diversas questões, como as que se seguem: B. – “Vamos poder falar com eles?”, G. – “Podemos ver o Brasil?”, V. – “Os meninos do Brasil são da nossa idade?”, L. – “Em que escola é que eles andam? É parecida com a nossa ou lá as escolas são diferentes?”. No decorrer desta conversa, onde foram esclarecidas todas as dúvidas e partilhadas diversas ideias surgiu o seguinte diálogo:

A. R. – “Podemos mostrar a nossa escola?”

Professora estagiária – “Sim, se quiserem, podemos arranjar uma forma de lhes mostrar a escola.”

G. – “E a nós?”

M. – “Eu gostava de os ver!”

Professora estagiária – “Também. Têm alguma ideia?”

F. – “Podíamos tirar uma foto todos juntos e mandar para os outros meninos.”

Professora estagiária – “Acho uma ótima ideia.”

M. – “Então podemos tirar a foto para mandar?”

Nesta continuidade, o projeto iniciou-se com o registo fotográfico e, posterior envio da fotografia, via *e-mail*, acompanhada de uma breve descrição da mesma, onde era referido: o número de elementos do grupo, o ano de

escolaridade, a escola que frequentavam, entre outras informações (Apêndice 1). Este momento comprova que a escola da atualidade ultrapassa os seus limites físicos com vista à construção de uma cultura sustentada na colaboração e na participação, numa conceção de reconstrução do discurso (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015). De destacar que o *e-mail* foi elaborado pelos alunos, em grande grupo, e enviado pelos mesmos e que o par pedagógico tinha autorização para este registo e troca de informações. Dois dias depois foi rececionado no *e-mail* da turma – criado pela díade para as ações pedagógicas – duas fotos da outra turma que originou diversos comentários (Apêndice 2): V. – “Eles são tantos!”, L. – “Porquê que eles estão todos vestidos com a mesma roupa?”, S. – “Também têm um menino de cadeira de rodas, como o M. R.!” P. B. – “Eles têm uma folha que diz Love Portugal”.

Atendendo que, segundo Perrenoud (1993), as competências da escrita não podem ser ensinadas, torna-se fundamental criar “condições, situações [e] experiências que permitam ao sujeito construir e desenvolver a sua competência, isto é, realizar aprendizagens (cognitivas, comportamentais, atitudinais, linguísticas, comunicativas, sociais) que ele possa re/utilizar em novas situações da vida real” (Trindade & Relvão, 2011). Neste sentido, as crianças trocaram cartas, contando um pouco de si e dos seus gostos, o que se revelou bastante rico, na medida em que possibilitou a perceção de diversos elementos distintivos entre Portugal e o Brasil (Apêndice 3). A título de exemplo, o filme favorito de uma das crianças “Velocidade Furiosa”, no Brasil possuía o nome de “Veloze e Furiosos”; as palavras “telemóvel/celular”, “rebuçado/bala”, “comboio/trem” são diferentes nos dois países, apesar de a língua ser a mesma, o português; e a gastronomia também é bastante distinta, havendo pratos como a Pamonha – doce típico brasileiro – que as crianças portuguesas não conheciam, e a Francesinha, que as crianças brasileiras também desconheciam. Em harmonia, e atendendo à globalização torna-se fundamental o desenvolvimento de uma educação que valorize a diversidade e a inclua no currículo e nas praxis, tendo o professor um papel crucial para a inter-relação entre as diferentes culturas existentes (Souta, 1997). Aquando da receção das cartas provindas do Brasil foi notório o entusiasmo e a curiosidade nos alunos que queriam lê-las imediatamente.

Num momento posterior, uma vez que este subprojecto se prolongou no tempo, e partindo da ideia de um projeto existente na escola – BookMark

Project, referido no segundo capítulo –, as crianças foram convidadas a criar marcadores de livros, com diversas cidades portuguesas à sua escolha, onde na parte da frente desenharam a cidade escolhida e, do outro lado colaram um pequeno texto, escrito por eles, onde apresentavam a cidade e a gastronomia típica da mesma (Apêndice 4). Deste modo, é importante realçar que tanto as cartas, como o texto foram, primeiramente, registados no caderno diário e, posteriormente escritos no computador, para que os alunos desenvolvessem, primeiramente um sentimento de pertença cultural e, em seguida, competências digitais, fundamentais para um aluno do século XXI (Oliveira-Martins, 2017a).

Ainda no âmbito deste projeto, foi possível realizar duas videochamadas, uma no início do mesmo (Apêndice 5, Fig. 1 e 2), que originou uma troca de questões bastante interessante, porque todas as crianças tinham perguntas e curiosidades sobre o outro país, surgindo diálogos como o seguinte:

J. – “Vocês chegaram agora à escola?”

Aluno brasileiro – “A gente chegou sim e vocês?”

J. – “Nós já estamos na escola há algum tempo. A que horas começa a vossa escola?”

Aluno brasileiro – “Nós aqui entramos às 08h30min.”

J. – “Então aí ainda é de manhã? Nós estamos quase a ir almoçar.”

Aluno brasileiro – “É sério isso? Que horas são aí em Portugal? Aqui são... Que horas são professor? 8h48min.”

J. – “Aqui são 12h48.”

Aluno brasileiro – “Que maneiro!”

P. B. – “No Brasil é mais cedo 4 horas!”

J. – “Eu não sabia!”

P. B. – “Eu também não”

No final do projeto, houve ainda outra videochamada (Apêndice 5, Fig. 3 e 4) que permitiu, mais uma vez, uma troca de conhecimentos sobre cada país, começando pela apresentação dos hinos, cantados pelas crianças. Neste momento, a M. L. que é de nacionalidade brasileira sentiu-se mais à vontade a cantar o hino do Brasil e, por essa razão, cantou juntamente com a outra turma. Em consonância, Valadares & Moreira (2009) reforçam que “não importa se o ambiente é presencial ou virtual, o que importa é a interação pessoal [e] a troca

de significados” na procura da partilha de saberes e promoção de aprendizagens significativas (p.121). Esta ocasião de aprendizagem, inovadora e criativa, despertou um entusiasmo enorme nos alunos, que queriam partilhar a sua opinião, e possibilitou o desenvolvimento de competências comunicativas que, no futuro, levam as crianças a intervir em diferentes contextos e situações do seu quotidiano (Pereira, 2008). Para além disso, era vivível a felicidade estampada no rosto da criança com nacionalidade brasileira, visto que identificava com ambas as realidades.

No período temporal ocorrido entre as duas videochamadas, os alunos gravaram vários vídeos onde apresentavam os diferentes espaços da escola – a sala, a biblioteca, a cantina, a parte destinada à EPE e a do 1.º CEB, espaço exterior e o elevador – e outros elementos culturais – músicas portuguesas e os seus autores; palavras diferentes nos dois países; comida típica portuguesa; passarinho de água; youtubers portugueses; as cascatas do Gerês; Fado; Aquashow do Algarve; e Barcos Rebelo, Torre dos Clérigos, Estação de S. Bento; Vinho do Porto e Ribeira, com as suas pontes –, deixando no final uma questão para a turma brasileira (Apêndice 6, Fig. 1 e 2). É de extrema importância referir que cada aluno decidiu o que queria partilhar com os colegas, sendo algo significativo para eles, o que justifica a variedade de escolhas. Para além disso, cada aluno desenvolveu competências de pesquisa, armazenamento, seleção, comunicação e apresentação (Oliveira-Martins, 2017b). A título de exemplo, um dos alunos escolheu falar sobre o fado, porque a sua mãe é fadista e, por essa razão conhecia bem o tema. O seu vídeo é bastante emotivo, pois este colocou a sua mãe a cantar no fundo e cantou um pouco com ela, para mostrar à outra turma como era este estilo musical (Apêndice 6, Fig. 3). Este lado emocional é bastante relevante no processo de aprendizagem, pois aumenta a predisposição e motivação para aprender, de forma a tornar as aprendizagens mais significativas (Sousa, Araújo & Alves, 2014). Neste momento, houve uma ativação clara dos seus conhecimentos prévios sobre o tema, o que se refletiu numa enorme vontade de gravar o vídeo, pois quando “uma criança motivada manifesta curiosidade e entusiasmo, toma a iniciativa e está mais predisposta para a aprendizagem” (Drew, Olds, & Olds, 1997; Lemos, 1999). Quanto às tecnologias, neste projeto tiveram um papel preponderante, pois através delas, a turma abriu-se “para novas relações com o saber, vivenciando a comunicação compartilhada e a troca de informações com outros espaços do conhecimento

que possuem os mesmos interesses” e desenvolveu diversas competências, tais como as elencadas anteriormente (Almeida & Rubim, 2004, p. 1).

Em continuidade, os vídeos foram enviados para o Brasil e a turma brasileira enviou vídeos também para Portugal, onde mostram a sua escola; a sala de atividades; as atividades que fazem com o C. (criança com Necessidades Adicionais de Suporte); o pátio interior, onde as crianças lancham e brincam; o pavilhão interior onde jogavam badminton; o campo de futebol, que era de um tamanho considerável; o espaço exterior, com piscina; explicaram um pouco das atividades complementares que tinham na escola; e apresentaram vários elementos da cultura indígena (Apêndice 6, Fig. 4 e 5). Em conformidade, no decorrer das diversas etapas deste projeto foram indispensavelmente promovidas e desenvolvidas atitudes democráticas e de respeito pelo outro e pela sua cultura, construindo aprendizagens com significação e que visam a participação na vida pública dando sentido a dois dos quatro pilares da educação, aprender a viver juntos e aprender a ser – explanados no primeiro capítulo (Delors, *et al.*, 1996). Aquando da visualização dos vídeos, surgiram vários comentários: A. B. – “Eles têm piscina, quero ir para lá!”; V. – “Podemos fazer uma visita de estudo ao Brasil?”; L. – “Que campo de futebol grande se caísse nesse não me aleijava” (porque o campo era relvado); e M. – “Eles fazem muitas atividades, também queria fazer capoeira!”. Através destes comentários foi compreensível que o interesse pela outra cultura só aumentava, tal como o desejo de se deslocarem até ao país, para conhecer os colegas, a cidade de São José do Rio Preto e a gastronomia.

Nesta continuidade e, após a descoberta de inúmeros pratos tradicionais da gastronomia brasileira – conhecidos através das cartas e das partilhas realizadas nas videochamadas – as crianças demonstraram interesse e curiosidade em experimentar algo tipicamente brasileiro. Assim, as professoras estagiárias selecionaram as receitas que podiam ser realizadas em aula e, posteriormente, em grande grupo, os alunos decidiram confeccionar três receitas – Pamonha, Brigadeiros e Beijinhos –, sendo esta última igual à receita que foi confeccionada na EPE, uma vez que também possuía uma ligação com o Brasil (Apêndice 7). De salientar que nos últimos anos tem havido um aumento significativo do número de imigrantes de nacionalidade brasileira em Portugal, o que reforça a importância de uma escola inclusiva, onde seja proporcionada, à criança, oportunidades efetivas para que consigam alcançar o sucesso e verem

as suas competências valorizadas, por meio de uma inclusão dentro e fora da sala de aula (Tomlinson, 2008).

Neste sentido, e tendo em consideração que o currículo humanista – que foi a base da prática pedagógica – tem como objetivo principal a promoção de atividades que desenvolvam nos alunos capacidades fundamentais para o exercício de uma cidadania plena, este foi importantíssimo para o sucesso deste projeto (Oliveira-Martins, 2017d). Nesta perspetiva, o intercâmbio cultural, realizado com o Brasil, revelou-se fundamental para a valorização da identidade e das raízes de cada aluno, bem como para o respeito pela diversidade humana e cultural, estabelecida através do conhecimento de outro povo e de outra cultura (Oliveira-Martins, 2017d). Ao longo do projeto, os alunos puderam reconhecer que a diversidade deve ser celebrada e que esta é uma fonte de aprendizagem para todos, uma vez que permite a criação de momentos de partilha em que as crianças conhecem realidades e experiências diferentes das suas (Oliveira-Martins, 2017c).

Por fim, é de realçar que o projeto foi imensamente valorizado no Brasil, o que se traduziu numa publicação no jornal escolar e local “Hora do Recreio” (Anexo 4) e, também, numa reportagem televisiva na RecordTv, onde as crianças brasileiras foram entrevistadas e partilharam a sua opinião e o que tinham aprendido:

A gente vê uma troca de culturas, a gente entende o que a gente não sabia. E aí o Brasil foi fundado há quase 500 anos, por aí. Lá tem cidades de mais de 1000 anos. Então deixa aquela cultura, aquele choque para a gente observar mais a cultura do próximo.

M. S. (2019)

Eu gostei da criatividade deles, da biblioteca, da sala, como eles estudam, as falas também. A. C. (2019)

É muito diferente, a cultura é muito diferente... tudo! F. (2019)

No que respeita ao segundo subprojecto “Desenvolvendo Projetos Individuais”, este surgiu com vista ao desenvolvimento de competências digitais, inerentes ao interesse mais genuíno das crianças, visto quando sentem mais motivadas “aprendem mais [e] de forma mais profunda” (Veríssimo, 2013,

p.74). Estas competências são indispensáveis para o cidadão do século XXI, que se encontra numa era digital em constante evolução (Flores, 2016). Deste modo, a diáde pedagógica criou pequenos questionários (Apêndice 8) que os alunos preencheram em casa e onde constava, entre outras, a pergunta – O quê que gostavas de descobrir e explorar no computador? –, que originou respostas variadíssimas, tais como: “Se dá para descobrir animais e pesquisar sobre gatos”; “Como criar um jogo”; “*Anti-hackers*, coisas futuristas, etc”; “Explorar mais o *fortnite* e explorar os animais”. Nesta linha de pensamento, o par pedagógico refletiu sobre a variedade e a riqueza de respostas e propôs à turma que cada criança indagasse e criasse o seu próprio trabalho, partindo do gosto enunciado nas respostas. Esta proposta, que foi extremamente bem aceite pelos alunos, justifica-se pela riqueza de temáticas selecionadas e pela necessidade de as crianças realizarem trabalhos individuais, pois todos os trabalhos realizados tinham sido em grupo e “fazer por si mesmo [também] é importante para as crianças” (Pereira, 2002, p.84).

Estes projetos individuais tiveram por base a Metodologia de Trabalho de Projeto, que possibilitou o desenvolvimento de múltiplas competências presentes no perfil do aluno do século XXI, através da articulação com as aprendizagens essenciais e no fomento do gosto por aprender e por aprender a aprender (Pozo, 2002,). Esta metodologia, tal como referido no primeiro capítulo, assenta em quatro fases de desenvolvimento: a Fase I – Definição do Problema, na qual, partindo dos interesses das crianças se formula um problema ou diversas questões para posterior indagação, havendo nesta fase uma partilha de saberes entre as crianças. No contexto de estágio, primeiramente, cada aluno selecionou o tema, através do preenchimento de um questionário e, em seguida, levantou questões que gostava de ver respondidas. A Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, é referente à elaboração de um plano de ação, através de um mapa conceptual, de teias ou de redes de pesquisa, tendo em consideração os objetivos pretendidos. Neste momento cada aluno traçou o seu plano de ação, definindo onde iria pesquisar e como o iria fazer. Posteriormente surgiu a Fase III – Execução, onde as crianças recorrem ao plano traçado na fase anterior e procedem à indagação do mesmo, recolhendo informação e fazendo registos das aprendizagens construídas, que devem ser múltiplas. Nesta fase, cada aluno procedeu à pesquisa e elaborou o seu próprio trabalho, havendo, deste modo trabalhos

bastante diversificados. É importante referir que numa primeira parte o trabalho assumiu um carácter individual, no entanto, depois integrou decisões de grupo e momentos colaborativos. Para uma melhor compreensão da riqueza e da diversidade encontrada segue-se uma listagem dos projetos desenvolvidos (Apêndice 9): “Conhecer a França”; “À descoberta de animais”; “Os tons dos animais”; “Aprender a dançar”; “A 1.^a Guerra Mundial”; “Os animais que vivem na Terra há milhões de anos”; “Um passo para o futuro”; “Quem quer ser milionário”; “A 2.^a Guerra Mundial”; “Aprender de forma divertida”; “Os estados da água”; “À descoberta do Brasil”; “Um passeio por Itália”; “O percurso do M.”; “Os animais improváveis”; “Criar e Jogar”; “Pintar e escrever”; “A soletrar podes ganhar”; e “De Portugal à América”.

Através desta lista, torna-se compreensível que para além da riqueza referida existem trabalhos com temáticas que, numa visão tradicional só poderiam ser abordados num nível educativo superior, no entanto e tendo como alicerce a teoria construtivista, onde o aluno é um ser capaz e tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, partiu-se das suas motivações para promover aprendizagens mais ricas e significativas (Ausubel, 1982; Fosnot, 1998). É importante referir que para além da variedade de temas, também foram utilizadas bastantes ferramentas que originaram projetos em PowerPoint, cartazes, folhetos, vídeos, entre outros.

A última fase, ou seja, a Fase IV – Divulgação/Avaliação, consiste na visualização do seu trabalho, para que seja possível a sua autoavaliação bem como a partilha, com a família e a comunidade, do seu saber. Nesta fase, cada aluno apresentou o seu trabalho aos colegas, constituindo-se assim, um momento de aprendizagens múltiplas, onde a criança teve direito a ter uma voz ativa na apresentação do seu trabalho (Gambôa, 2011). Para além disso, os alunos decidiram criar um cartaz (Apêndice 10) que promovia os projetos e o *blog* da turma e, em pequenos grupos, foram a todas as salas de 1.º Ciclo de Ensino Básico e a todas as salas da Educação Pré-Escolar, fazer a divulgação. Esses cartazes também foram afixados nas portas da escola para que a comunidade envolvente pudesse conhecer o seu trabalho. A divulgação à família foi feita através do *blog* da turma, ao qual os pais já tinham acesso, e constituiu-se um momento fundamental para o desenvolvimento da relação entre a escola e a família (Vasconcelos et al., 2012).

Nesta linha de raciocínio, compreendemos que os alunos desenvolveram novas e diversas aprendizagens, ao longo da elaboração dos trabalhos e na apresentação, quando conheceram os trabalhos dos colegas. Deste modo no início de cada trabalho, o aluno tinha que responder às perguntas “O que quero descobrir?”; “Onde vou pesquisar?” e “O que vou fazer?”, como referido anteriormente e, no final do trabalho tinha que responder à questão “O que aprendi?”, o que originou respostas como as seguintes:

Aprendi que há animais que vivem na Terra há muitos anos e aprendi a mexer mais no computador. Aprendi a mexer nas teclas, para pôr acentos e pontos. O meu animal preferido de todos é a Rã Roxa, porque é diferente dos outros animais. G. (2019)

As comidas típicas do Brasil e que o carnaval é incrível. Descobri sítios novos e também ouvi pela primeira vez uma música de samba. Aprendi a mexer melhor no computador e por fim também aprendi a pesquisar no telemóvel. M. J. (2019)

Eu aprendi a trabalhar com o computador, a usar o PowerPoint, a criar um jogo. Aprendi a pôr imagens, aprendi que se pode ir buscar sons à internet, aprendi a pintar e a decorar as letras e aprendi que podemos gravar coisas com o telemóvel para depois passar para o computador. Também aprendi a guardar, colar e centrar o texto, pôr acentos, mudar o tipo de letra e o número, a entrar nas pastas, aprendi que usar o computador é fixe, e aprendi muitas mais coisas. Gostei muito desta atividade e espero fazer esta atividade outra vez. V. (2019)

A última criança é uma das que não possui computador em casa, logo necessita que a escola complemente esta falta de recursos e de competências digitais, através de atividades que ela não teria oportunidade de fazer noutro local.

No que diz respeito ao blog da turma (Apêndice 11), acima supracitado, foi a estratégia que a diáde encontrou para promover uma articulação escola-família, ao mesmo tempo que promovia uma utilização diferente, responsável e segura das TIC e dava a conhecer e valorizar os trabalhos dos alunos (Oliveira-Martins, 2017b). De realçar que a ponte entre a escola e a família é bastante benéfica e, acima de tudo, é necessária, tal como menciona o DL n.º147/1997, de 11 de junho, pois vários estudos comprovam que “uma boa relação da escola com a

família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.11). Por essa razão, na reunião do 2.º Período, ocorreu a apresentação do *blog* de turma aos pais que ficaram muito satisfeitos com a ideia e comentaram: “Eu já sei o que isso é, a minha filha está sempre a falar-me disso” (comentário realizado antes da explicação); “Acho uma ideia muito interessante”; “Já não preciso do papel obrigado, guardei nos favoritos... já está aqui no telemóvel”. Neste *blog* foram publicadas as atividades que as crianças realizaram e selecionaram, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, e a escrita das publicações também da sua autoria. Em continuidade, foi interessante perceber que quando tinham que registar algo do quadro para o caderno, as crianças, não tinham muita vontade de o fazer, contudo quando tinham de passar do caderno para o *blog*, gostavam bastante e ficavam muito entusiasmadas. Este entusiasmo deve-se ao facto de as TIC serem “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 430).

Outro dos interesses da turma, e que justificou o projeto de intervenção da diáde que esteve no contexto anteriormente, era a audição de história e, por essa razão o par pedagógico considerou importante continuar o projeto, contudo de uma forma distinta. Em consonância, e tendo como alicerce que a leitura é um dos meios mais importantes para a apropriação de saberes, dando a “conhecer outros caminhos [e] horizontes” (Santos, 2000, p.25), torna-se fulcral promover espaços que despertem a criança para a o gosto pela audição e leitura de histórias que surgem do contacto com os livros (Gomes, 1996). Assim, ao longo da PES foram contadas, dramatizadas e visualizadas diversas obras de literatura para a infância, entre as quais: “O Ciclo do Chocolate”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães; “A casinha de chocolate” de J.W. Grimm e Pablo Auladell; “A maior flor do mundo”, de José Saramago; “Direito das crianças”, de Ruth Rocha; “Achimpa”, de Catarina Sobral; e “A menina dos livros”, de Oliver Jeffers.

Neste decurso, importa salientar que não foram realizadas apenas atividades no âmbito do projeto de intervenção, contudo e devido à impossibilidade de descrever as inúmeras ações implementadas, a mestrandia irá apenas referir algumas que considera significativas para demonstrar um pouco do que foi

desenvolvido. Antes de mais, é de realçar que existia sempre uma contextualização, dentro de cada unidade didática e entre as várias unidades, visto ser fundamental para a atribuição de significado aos assuntos abordados (Fernandes, *et al.*, 2015) e articulação, ou seja, “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas distintas do saber” (Leite, 2012, p.88), com vista à aquisição de aprendizagens mais ricas e significativas.

A primeira atividade, presente na planificação de três dias da mestrandia (Apêndice 12), estabeleceu uma articulação direta entre o Português e a Expressão Dramática, uma vez que foi constituída pela dramatização de uma história “Achimpa”, de Catarina Sobral, por meio da técnica do flanelógrafo (Apêndice 13). Para a concretização da atividade a mestrandia fantasiou-se de investigadora o que gerou um impacto na reação das crianças e uma motivação para a aula, uma vez que estas ficaram bastante envolvidas (Lourenço & Paiva, 2010). No decorrer da dramatização, foi possível observar as reações nas faces das crianças, bem como o seu envolvimento, comprovando que não se deve confinar apenas a história ao livro, mas apostar em novos recursos e formas inovadoras (Quinta e Costa, 2012). A dramatização desta história facilitou a compreensão da obra, bem como de um conjunto de conteúdos programáticos – verbo, adjetivo, nome, advérbio, pronome, interjeição e conjunção – e o desenvolvimento de competências comunicativas (Buescu, Moraes, Rocha & Magalhães, 2015). Após a dramatização seguiu-se um momento de reflexão sobre a mesma, fundamental para a compreensão global da obra, resultando num *brainstorming* que, foi posteriormente transformado em QR Code e afixado ao livro, para que todas as crianças da escola tivessem oportunidade de o ver. A utilização de códigos de barras, como meio para acrescentar valor, neste caso específico, com um mapa de conceitos que permite, pela imagem, uma compreensão global da obra, promoveu o entusiasmo das crianças e família, assim como permitiu tornar disponível uma informação importante que tradicionalmente ficaria alocada ao caderno diário.

A segunda atividade, ocorreu no seguimento da primeira e consistiu na ilustração do livro “Achimpa” com giz, no espaço exterior (Apêndice 14). Para auxiliar as crianças mais reticentes foram disponibilizadas imagens do livro, de forma a terem algumas pistas visuais. A atividade revelou-se bastante produtiva, porque para além de desenvolver competências promoveu o trabalho

cooperativo que desenvolveu outras competências como a comunicação e a entreaajuda (Freitas & Freitas, 2002).

A atividade “Jogando e recordando”, aliou a Matemática às Expressões Físico-Motoras, pois consistiu num jogo motor, em equipas, onde todos os elementos tinham de se ajudar mutuamente (Apêndice 15). Destarte, um elemento deveria realizar o percurso, trazer uma questão matemática, relacionada com os volumes e capacidades, realizá-la em grupo e apresentar a resposta à professora estagiária. Neste momento, foram desenvolvidas competências motoras – deslocamentos, habilidades básicas e ações técnico-táticas – e conteúdos matemáticos de medidas de volumes e capacidades, utilizando as medidas SI, o que estimulou a troca de ideias, o raciocínio e a explicação e justificação do pensamento (Oliveira-Martins, 2017e; Sá & Varela, 2004; Damião, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

Tendo como base a perspetiva construtivista da educação, mencionada no primeiro capítulo, é importante que a criança se desenvolva, por meio da aprendizagem ativa, onde ele é o construtor do seu conhecimento. Neste seguimento o Estudo do Meio promove atividades que vão ao encontro desta perspetiva, pois assenta na experimentação e exploração. Em harmonia, uma das atividades desenvolvidas foi a “Experimentando com a eletricidade”, na qual as crianças montaram um circuito elétrico, seguindo as indicações de um vídeo (Apêndice 16). Posteriormente, realizaram previsões quanto aos materiais – se eram bons ou maus condutores – e após a previsão testaram e experimentaram. O Ensino Experimental das Ciências, no 1.º CEB é um fator fundamental para a “melhoria da formação científica dos alunos e, conseqüentemente, indutores de uma maior apetência dos jovens para a escolha de carreiras relacionadas com a Ciência e a Tecnologia” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007, p.9). Um momento bastante interessante ocorreu depois de testarem todos os materiais, pois começaram a testar outros materiais que tinham com eles – relógios, canetas, tesouras, anéis, entre outros – chegando a uma conclusão mais sólida. Uma vez que a realização deste tipo de aprendizagens apela aos sentidos remanescentes, tornou-se evidente o envolvimento mental e físico das crianças nesta situação de aprendizagem ativa (Matos & Serrazina, 1996).

Relativamente ao M. – criança com Necessidades Adicionais de Suporte –, foram desenvolvidas diversas atividades ao longo da PES, contudo ele não

demonstrava interesse na maior parte delas, acabando até mesmo por se retrair. Com este aluno foi realizada uma abordagem multinível, mais concretamente medidas adicionais, pois as adaptações curriculares eram bastante significativas (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Carvalho, 2016). Assim, foram desenvolvidas atividades com recurso tecnologia digital, de forma a promover uma repetição de uma palavra, porque algo que ele pronunciava repetitivamente era as palavras “pai”, “eu” e “tu”. Neste sentido, pensou-se em partir dessa motivação, com o intuito de promover a aquisição de novas palavras. No entanto, o M. não demonstrou interesse algum. Neste sentido, promoveu-se atividades exploratórias nas mais variadas áreas – exploração de sabores, através da experimentação de alimentos (Apêndice 17, Fig. 1); exploração de materiais (Apêndice 17, Fig. 2); exploração de massa de bolacha e de pão (Apêndice 17, Fig. 3); experimentação de tintas comestíveis e de diferentes suportes; exploração motora, através de percursos motores simples (Apêndice 17, Fig. 4); exploração auditiva, através de instrumentos musicais e pequenas indicações (Apêndice 17, Fig. 5) –, com vista a encontrar um ponto de interesse, ou algo que lhe chamasse a atenção e compreendemos que este respondia apenas a estímulos motores muito simples. Assim, o par pedagógico procurou explorar mais a sua parte motora, complexificando cada vez mais os estímulos e, foi perceptível que, com o tempo, houve uma pequena evolução na sua locomoção (Apêndice 17, Fig. 6 e 7). Com o M. compreendi a importância efetiva de uma escola inclusiva que deve “reconhecer e satisfazer as necessidades (...) [das crianças], adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). As escolas inclusivas têm, assim, a obrigação de valorizar de igual forma todas as crianças, proporcionando-lhes um currículo que as inclua e desenvolva emocional, intelectual e cognitivamente (Oliveira-Martins, 2017b).

Para além do que já foi referido, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação tornou-se fundamental, pois, originou uma oportunidade de exploração de novas ferramentas e, também, possibilitou uma diferenciação pedagógica e a inclusão de todos os alunos, respondendo, assim, “à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). No decorrer

da Prática Educativa Supervisionada, foi perceptível se pode desenvolver uma aula sem recurso à tecnologia, no entanto, quando ela está presente o envolvimento dos alunos é totalmente diferente. Esta ideologia vai ao encontro da visão de Cardoso, Peralta & Costa (2007), pois estes autores defendem que a utilização das TIC na sala de aula “impulsiona prodigiosamente a motivação para trabalhar” (p. 141).

Nesta linha de raciocínio, a díade pedagógica apostou em atividades experimentais, lúdicas, tecnológicas, inovadoras e criativas, pois a metodologia dinâmica desenvolve na criança competências reflexivas e críticas, estimulando o raciocínio e a autonomia (Daniel, 2008). Em concordância, foi compreensível que o manual deve ser utilizado quando se revelar útil, uma vez que existem inúmeras fontes de informação e recursos que podem ser utilizados, originando atividades interligadas diretamente ao concreto. Estes materiais, juntamente com outras estratégias, podem intervir na motivação, que também se revelou imprescindível, visto ter estimulado a curiosidade dos alunos e aberto um caminho para outras aprendizagens. Em comunhão com todas as premissas anteriores, todas as intervenções tiveram como alicerce os conhecimentos prévios das crianças, bem como as motivações, interesses e necessidades do grupo e de cada individualidade (Serrazina, 2007).

Devido à importância atribuída ao espaço exterior, tal como foi referido no primeiro capítulo, e em articulação com a EPE, a díade selecionou vários jogos que podiam ser pintados no espaço exterior e, através de uma discussão e votação democrática as crianças escolheram o jogo do alvo (Apêndice 18). Salienta-se a importância atribuída a estes jogos, visto que desenvolvem nas crianças diversas competências a nível motor, social e nas relações de cooperação (Neto, 1997). Para além disso, estipula um conjunto de regras, que foram criadas pelas crianças e que asseguram o respeito pela criança enquanto individualidade e os seus direitos (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em sùmula, importa destacar o trabalho desenvolvido em par pedagógico, apoiado na metodologia de investigação-ação; o olhar atento, compreensivo e crítico da professora cooperante e da supervisora institucional e o trabalho cooperativo com o professor Leandro F., como fulcral no desenvolvimento de competências e capacidades pessoais e profissionais, colocando, ainda em evidência o trabalho cooperativo entre docentes para a melhoria da praxis (Roldão, 2007).

METARREFLEXÃO

Partindo do pressuposto, enunciado por Nóvoa (1992), de que a formação se concebe, através da reflexão crítica sobre a praxis e do progresso permanente da identidade pessoal e profissional, a presente metarreflexão apresenta-se como um espaço fundamental para a tomada de consciência sobre o trajeto percorrido, em contexto de estágio, nos dois níveis educativos sequenciais – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta perspetiva, torna-se essencial refletir sobre as semelhanças e especificidades entre estes dois níveis educativos, uma vez que a mestrandia se encontra num processo de formação inicial que habilita para o perfil duplo. Assim, e tendo em consideração que o currículo adquire um carácter flexível, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, este facto deveria ter sido perceptível aquando da Prática Educativa Supervisionada. Todavia, esta flexibilidade era condicionada no 1.º CEB, pelos horários definidos desde o início do ano letivo, que tiveram por base a matriz curricular e o cumprimento das horas homologadas no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, traduzindo-se em aprendizagens mais tradicionais, em detrimento da indagação, exploração e descoberta que originam aprendizagens mais ricas e significativas (Valadares & Moreira, 2009). Contrariamente, na EPE, as crianças tinham voz ativa e espaço para partilhar as suas opiniões, interesses, motivações, necessidades e inquietações, revelando uma Pedagogia da Escuta (Rinaldi, 2001).

Por esta razão, ao longo da PES foi primordial a flexibilização, integração, adequação de estratégias e a realização de uma “gestão flexível do currículo como instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido” da diferenciação pedagógica (Diogo & Vilar, 1999, p.5), atenuando, assim, as dificuldades das crianças. Concomitantemente, surge a necessidade de promover práticas criativas e inovadoras, que respeitem as características e particularidades do grupo de crianças, e de cada criança individualmente, indo ao encontro das suas fragilidades, motivações e interesses, uma vez que, é a partir da prática que o docente norteia as suas ações e não a partir da aplicação da teoria desfasada do contexto real. Nesta continuidade, e como referem

Flores, Peres & Escola (2009) “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (p. 5765). Por conseguinte, os docentes devem possuir a capacidade de renovar as metodologias que utilizam e transformar as suas práticas educativas, de acordo com a evolução do meio envolvente e, perante a criança, devem assumir o papel de mediadores da aprendizagem, colocando-a no epicentro da ação e atribui-lhe um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011).

Face ao exposto, salienta-se a possibilidade de um docente com a formação de um perfil duplo, apto para a docência em ambas as valências – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico –, promover o sucesso das transições educativas, visto que possui um conjunto de saberes específicos de cada nível educativo que lhe permite dar uma resposta mais adequada, realizando uma articulação curricular e tornando, deste modo, a transição mais natural para as crianças. Neste sentido, é de destacar que as atividades de articulação, realizadas entre os dois níveis educativos, originaram momentos relevantes para as crianças, potenciando as suas aprendizagens na zona de desenvolvimento proximal, fator importante, visto que “o sucesso das transições não depende da prontidão da criança individual [...] mas da prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Nesta linha de raciocínio, a continuidade educativa pressupõe uma colaboração entre os vários intervenientes do processo educativo – crianças, famílias, educadores de infância, professores, escolas e contextos – uma vez que, todos possuem um papel importante na “continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97). Por este motivo, o docente deve compreender quais os conhecimentos prévios que as crianças detêm, para, através deles e juntamente com os interesses e motivações das mesmas, promoverem aprendizagens contextualizadas, holísticas e integradoras.

É importante referir que ao longo do relatório, tal como aconteceu no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, a mestrande adotou uma postura reflexiva e indagadora, face às práticas pedagógicas desenvolvidas, pois esta

estratégia é imprescindível para a melhoria da praxis. Para que tal fosse possível, houve uma aproximação à metodologia de investigação-ação, através da utilização do ciclo investigativo – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação –, o que se revelou uma mais-valia para o desenvolvimento de competências profissionais (Sanches, 2005). Sem embargo, em diversos momentos da prática educativa surgiram dúvidas, incertezas e dificuldades, relativas à criação de atividades articuladas que respeitassem todos os ritmos de aprendizagem e valorizassem os interesses, necessidades e a participação de todas as crianças. Estas fragilidades foram superadas, por meio de uma observação sistemática dos grupos; de questionários informais que foram realizados, com vista a conhecer melhor cada criança; e uma reflexão cuidada antes, durante e após a ação (Schön, 1992). Deste modo, o percurso formativo foi marcado por algumas barreiras, que se traduziram em aprendizagens diversas, tais como: o crescimento e evolução da mestranda; a construção de novos saberes; o desenvolvimento de capacidades como a resiliência, a superação e a autonomia; e ainda, a perceção das potencialidades dos recursos, mesmo que sejam reduzidos.

Neste processo formativo, todos os intervenientes foram expostos a oportunidades de crescimento, resultantes do trabalho colaborativo, uma vez que este possibilitou a partilha de experiências, conhecimentos, saberes, observações, dificuldades e tomadas de decisão. É de salientar que este trabalho colaborativo, efetuado entre a díade pedagógica, os pares pedagógicos presentes no mesmo contexto, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, desenvolveram um saber agir em contexto prático, através da co construção de um pensamento transformador (Ponte, 2008). Deste modo, dentro das interações destaco as reuniões de trabalho constantes com o par pedagógico, as conversas informais com os pares do contexto, as aulas da Unidade Curricular de PES, com os restantes pares pedagógicos, as reuniões de reflexão pós-ação com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, os encontros com as supervisoras institucionais para o esclarecimento de dúvidas e as reflexões individuais.

Acresce referir, que a Prática Educativa Supervisionada constituiu um espaço privilegiado de exploração e descoberta, onde ficou comprovada a necessidade de situar a teoria na ação, para desenvolver aprendizagens mais contextualizadas e diferenciadas, tendo como alicerce o contexto envolvente.

Esta conjuntura confirma a pertinência da unidade curricular supracitada, não descorando as restantes que foram determinantes para a construção da identidade pessoal e profissional, pois, um docente só pode exercer a sua profissão com competência e qualidade se tiver uma formação adequada e utilizar o “saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5570). Além do mais, a praxis em contexto proporcionou a compreensão efetiva da importância da articulação e da sequencialidade, criadas entre as diferentes atividades e entre as diferentes áreas de conhecimento, pois, as crianças percebem o mundo como um todo e não em fragmentos, o que justifica o desenvolvimento holístico e transversal da aprendizagem (Núñez, 2005).

Fazendo uma ponte entre a docência e os pilares da educação, referidos no primeiro capítulo, torna-se compreensível que estes se desenvolvem, maioritariamente, através da imitação do adulto que é encarado, pelas crianças, como um exemplo a seguir (Delors *et al.*, 1996). Nesta linha de raciocínio, é relevante entender que “as crianças são como esponjas [e] absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos”, atribuindo, assim, ao docente uma responsabilidade ímpar (Nolte & Harris, 2011, p. 15).

Em sùmula, depois desta caminhada que se revelou extremamente prazerosa e repleta de conquistas pessoais e profissionais, mas, similarmente, desafiadora, permanece a vontade de fazer mais e melhor para transformar continuamente a Educação.

“Vocês dizem: é cansativo estar com crianças.

E não há dúvida que têm razão.

Depois acrescentam: porque temos de nos pôr ao nível delas, porque temos de nos baixar, inclinar, curvar, tornar pequenos.

Mas aí vocês estão enganados.

O que mais cansa não é isso, o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos até à altura dos seus sentimentos.

A esticarmo-nos, a alongarmo-nos, a ficar nos bicos dos pés.

Para não as magoar.”

(Janusz Korczak, citado por Filliozat, 2000, p.11)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.) (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171- 189). Porto: Porto Editora.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1983). *A avaliação Formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, M. & Rubim, L. (2004). *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP.
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Ediciones Octaedro y Associació de Mestres Rosa Sansat.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89- 122). Porto: Porto Editora.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). *School transitions: Beginning of the end or a new beginning?* International Journal of Educational Research, 33, (pp. 325-339).
- Arends, R. I. (2007). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.^a ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Barbeiro, L. (1998). *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Porto: Edições e comunicação.
- Barberà, E. (2004). *O construtivismo na prática*. Porto Alegre: Artmed.

- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educação, 72, (pp. 85-104). (Online). Disponível em <<https://rieoei.org/RIE/issue/view/3/12>>.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. American Psychologist, 32, (pp. 513-531).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. (9ª edição). Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). *Developmental science in the 21st Century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings*. Social Development, 9, 1, (pp. 115-125).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner & W. Damon, *Handbook of child psychology* Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: Wiley.
- Cardoso, A., Peralta, H. & Costa, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspetiva dos alunos. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal concepções e práticas* (pp.124-143). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural – Percurso para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, S.A.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, M. S. (2016). *Abordagens multinível na educação: Uma prática integrada na aprendizagem e no comportamento*. Lisboa: ERTE Webinar.

- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *A possibilidade de “acontecer” formação: potencialidades da investigação-ação*. Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação, (pp. 377-385).
- Costa, J. A. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia*. Projeto Educativo da Escola. Lisboa: Texto Editora.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de estudo, (6), (pp. 15-21).
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Matthew Lipman e suas aplicações. In C. Leleux (Org.), *Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman* (pp. 32-52). Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Komhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanz, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Porto: ASA Editores.
- Drew, W., Olds, A. & Olds, H. (1997). Como motivar os seus alunos: actividades e métodos para responsabilizar os alunos (3.^a edição). (E.Gonzalez, Trad.) Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Dunlop, A. W. (2003). *Bridging early educational transitions in learning through children's agency*. European Early Childhood Education Research Journal - Transitions. Themed Monograph Series, 1, (pp. 67-86).
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensão afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. & Estrela, A. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Estudos de Caso. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. & Cardoso, A. C. (2009). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Lisboa: APM.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Silva, J. & Duarte, P. (2015). Redes multiplicativas e soletos: aprendizagens matemática com sentido. In Atas do XXVI – Seminário de Investigação em Educação Matemática, (pp. 264-280). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Filliozat, I. (2000). *No Coração das Emoções das Crianças: Compreender a sua Linguagem, Risos e Choros* (1ªed.). Cascais: Editora Pergaminho.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S. & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P. Q. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional*. IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (Online), (pp. 235-240). Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Flores, P. Q., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 5764-5779). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P. Q., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A.

- Valcalver & F. Tejedor (Ed.), 1.^a Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC) (pp.429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontaine, A. M. (2000). *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*. Edições ASA.
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In Alves, F. & Formosinho, J. *Contributos para uma nova prática educativa*. Lisboa: ASA.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Coleção Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Fullan M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. OliveiraFormosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.

- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito* (4^a ed.). Lisboa: Celta.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gomes, J. F. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gómez, A. P. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, S. (coord.) (2001). *Educação Multicultural e para os Direitos Humanos – materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*. Coimbra: ESEC.
- Guedes, G. (2002). *O jogo e a criança*. Educação Física, Saúde e Desporto (eds.). In Sociedade internacional para estudos da criança- Desenvolvimento infantil, (pp. 37-65). Rio de Janeiro: Moacyr Bastos.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. Conferência Pedagogia, Liderança e Inovação. Lisboa: Fundação Aga Khan.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular com sentido orientador dos projetos curriculares*. *Educação unisinos*, (online), 16 (1), (pp. 87-92).

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Lourenço, A. & Paiva, O. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. *Ciência & Cognição* (Online), 15 (2), (pp. 132-141). Disponível em http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. 3ª edição. Barcelona: Octaedro.
- Many, E. & Guimarães, S. (2007). *Como abordar... A metodologia de Trabalho de Projeto*. Porto: Areal Editores.
- Margetts, K. (2003). *Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under*. *European Early Childhood Education Research Journal - Transitions*. Themed Monograph Series, 1, (pp. 5-14).
- Marques, L. P. (2000). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Marques, R. (2001). *Educar os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Melo, M. & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*, (pp. 263-296). Lisboa: Climepsi Editores.
- Moran, J. (2000). *Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. Revista Interações, 5, (pp. 57-72).
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). A Matemática na Educação Pré-Escolar. In D. Moreira & I. Oliveira, *Iniciação à matemática no jardim de infância*, (pp. 54-75). Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (2013). IV. Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ª ed.) (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Nolte, D. L. & Harris, R. (2011). *As crianças aprendem o que vivenciam: O poder do exemplo dos pais na educação dos filhos*. Lisboa: Sextante Edição.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua Formação*, (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Núñez, R. S. (2005). *Educación infantil de 0 a 3 años. Una guía práctica*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmicas de literatura infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Credo Pedagógico para as Transições Educativas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, (pp. 13-15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*, (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (2017a). *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (2017b). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (2017c). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (2017d). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (2017e). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12^a edição). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N. & Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S & Araújo, S. C. (2010). *Psicologia da Educação. Coleção Universidade – Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, L. C. (2005). *Sobre Educação Não Formal*. Lisboa: Cadernos d'Inducar.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública da educação*. Santo Tirso: DE FACTO EDITORES.
- Ponte, J. (2002). *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. PNA, 2 (4), (pp. 153-180).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional).
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pozo, J. I. (2002). La crisis de la educación científica de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? In E. Barberà, A. Bolívar, J. C. Calvo, C. Coll, J. Fuster, M. C. García ... J. M. Yábar, *El constructivismo en la práctica* (pp. 33-46). Madrid: Editorial Laboratorio Educativo y Editorial GRAÓ.
- Quinta & Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In C. Vieira da Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Orgs.), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas*, (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 143-169). Porto: Porto Editora.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A.G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira & S. M. Ferreira, *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rinaldi, C. (2001). *A pedagogy of listening: a perspective from listening from Reggio Emilia*. Children in Europe, (1), (pp. 2-5).
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, (pp. 24-29).
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. S. C. (2002). *A Construção de Conhecimentos pela Análise Reflexiva de Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação (Online), 5 (5), (pp. 127-142).
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, E. M. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. Revista Lusófona da Educação, 8, (pp. 103-115). Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694> (acedido em 20 de maio de 2018).
- Santos, M. & Gonçalves, M. (2007). *A Competência de Escrita - Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- Sarmiento, T. (org.). (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, (pp. 73-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (2007). Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. Serrazina (Org.), *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo*, 7-18. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, S. C., Araújo, V. S. & Alves, M. O. (2014). *Ensino aprendizagem de matemática e as situações do cotidiano: uma análise a partir das abordagens cognitivas de Bruner e Ausubel*. I Congresso Nacional de Educação: CONEDU, Brasil.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (2000). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: RÉS-Editora Lda.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, G. & Relvão M. (2011). O sustentável desafio da escrita. In M. Teixeira, I. Silva & L. Santos, *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Vasconcelos, T. (Coord), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vecchi, V. (1999). O papel do atelierista. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 129-141. Porto Alegre: Artes Médias.

- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*, (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Vilhena, G., Soares, J. & Henrique, M. (1992). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Cadernos de Formação Cooperada*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Vygotsky, L. et al. (1989). *Pensamento de Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (3.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, A. (2001). Os Pontos de Vista Didáticos. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*, (pp. 150-195). Lisboa: ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 6.^a edição. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Câmara Municipal de Gondomar (2018). Portal Institucional da Câmara Municipal de Gondomar. Disponível em: <http://www.cm-gondomar.pt/>.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida: Documento de trabalho dos serviços da Comissão*. EU.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.
- Cunha, P., Lima, R. M. & Graça, P. (Coord) (2012). *Alergia Alimentar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral da Educação & Ministério da Saúde – Direção-Geral da Saúde.
- Currículo Específico Individual – MR.
- Damião, H., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – 1ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 23/2016, de 24 de março. Diário da República – 1.ª série n.º 70.
Ministério da Educação, Lisboa. Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 129.
Ministério da Educação, Lisboa. Educação Inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 129.
Ministério da Educação, Lisboa. Autonomia e Flexibilidade Curricular.
- Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 128.
Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República – 1.ª série n.º 92.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Habilitação profissional para a docência.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 126.
Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-Escolar e dos ensinos básicos e secundários.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 129.
Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República – 1.ª série – A n.º 133. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
- Decreto-Lei n.º 163/2006, de 08 de agosto. Diário da República – 1.ª série n.º 152. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa. Aprova o regime de acessibilidade aos espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao determinado a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República – 1.ª série – A n.º 201. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República – 1.ª série – A n.º 201. Ministério da Educação, Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro. Diário da República – 1.ª série n.º 273. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300. Ministério da Educação, Lisboa. Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar.
- Despacho n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º 185. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.
- Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio. Diário da República – 2.ª série n.º 98. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. Estabelece a rede nacional de Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial (CRTIC) como centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República – 2.ª série n.º 128. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência. Autonomia e flexibilidade curricular.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República – 2.ª série n.º 138. Ministério da Educação, Lisboa. Aprendizagens Essenciais – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., Alves, P., Basto, R., ... & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-*

Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Fichas identificativas dos alunos da turma c.

Gandini, L. (2003). Values and Principles of the Reggio Emilia Approach. In L. Gandini, S. Etheridge and L. Hill (Ed.), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories os Teachers and Children from North America* (pp. 25-27). Worcester: Davis Publications. Disponível em <<http://learningmaterialswork.com/wpcontent/uploads/2016/06/ValuesAndPrinciples.pdf>>.

Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Grelha de caracterização do grupo C, 2018-2019.

Instituto Nacional de Estatística, I. P. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Norte*. Lisboa: INE.

Lei n.º 5/77, de 01 de fevereiro. Diário da República – 1.ª série n.º 26/1977. Assembleia da República, Lisboa. Sistema público de Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – 1.ª série – A n.º 34/1997. Assembleia da República, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República – 1.ª Série n.º 237/1986. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 166/2005. Ministério da Educação, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Martins, M. F. S. (2011). *O currículo nacional de Geografia do ensino básico. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Martins, M. I. (Coord.) (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1990). *Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, S. P. (2017). *Brincar é coisa séria*. Universidade Regional. Disponível em:
<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4545>>.
- Oliveira-Martins, G. (Coord) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE). Disponível em
<https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. ONU.
- Pereira, F. & Cunha, P. (Coord) (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral da Educação & Direcção-Geral da Saúde.
- Plano Anual de Actividades, 2018-2019.
- Plano da Turma c, 2018-2019.
- Programa Educativo Individual – M.
- Programa Educativo Individual – MR.
- Projeto Educativo do Agrupamento, 2017-2021.
- Regulamento Interno, 2017-2021.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 63-83. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>.
- Santos, C. & Vieira, N. (2009). *Aprendizagem organizacional: do taylorismo ao ócio criativo*. XII SemeAd Empreendedorismo e inovação. Disponível em <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/388_Aprendizagem%20organizacional_do%20taylorismo%20ao%20ocio%20criativo.pdf>.
- Santos, M. L., Gaspar, M. F. & Santos, S. S. (2014). *A Ciência na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sim-Sim (Coord.) (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Regulamento Interno, 2018.
- Relatório do Centro de Recursos TIC – MR.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Unesco.
- Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Unicef.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

- Antoine de Saint-Exupéry. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Browne, E. (2009). *A Surpresa de Handa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ducla Soares, L. (1997). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grimm, J. W. & Auladell, P. (2008). *A casinha de chocolate*. Matosinhos: Kalandraka.
- Jeffers, O. (2017). *A menina dos livros*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lestrade, A. & Docampo, V. (2017). *A Grande Fábrica de Palavras*. Braga: Paleta de Letras.
- Madureira, C. & Letria A. (2008). *O Sonho de Evaristo*. Porto: QuidNovi.
- Mejuto, E. & Letria, A. (2016). *Corre corre, cabacinha*. Editora OQO.
- Mejuto, E. & Mora, S. (2004). *A Casa da Mosca Fosca*. Matosinhos: Kalandraka.
- Mota, A. (2019). A bruxa castanha. In D. Completo. *Casa de Palavras*. Sesimbra: Canto das Cores.
- Moutinho, J. V. & Santos, F. (2007). *O grande livro das lengalengas*. Ermesinde: Edições Afrontamento.
- Núñez, T. (2000). *O Senhor Mago e a Folha*. Rio de Mouro: Everest Editora.
- Quental, C. & Magalhães, M. (2013). *Ciclo do chocolate*. Alfragide: Edições Gailivro.
- Rocha, R. (s. d.). O direito das crianças.
Disponível em
<<https://www.pensador.com/frase/MTAoNjMyMw/>>.
- Saramago, J. & Caetano, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Editora Caminho.
- Sobral, C. (2015). *Achimpa*. Lisboa: Orfeu Mini.

NM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

setembro 2019